

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Diana Ribeiro da Costa

**A importância da Improvisação e o seu
papel na formação de jovens músicos:
contexto de Formação Musical e História
da Cultura e das Artes**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Diana Ribeiro da Costa

**A importância da Improvisação e o seu
papel na formação de jovens músicos:
contexto de Formação Musical e História
da Cultura e das Artes**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Elisa Maria Maia Silva Lessa

DECLARAÇÃO

Nome: Diana Ribeiro da Costa

Endereço Eletrónico: diana.rib.costa@gmail.com

Telemóvel: 916461848

Número do Bilhete de Identidade: 13932039

Título do Relatório: «A importância da improvisação e o seu papel na formação de jovens músicos: contexto de Formação Musical e História da Cultura e das Artes»

Supervisor: Professora Doutora Elisa Maria Maia Silva Lessa

Ano de conclusão: 2015

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino de Música

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, outubro de 2015

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha supervisora, Professora Doutora Elisa Lessa.

Agradeço aos meus professores orientadores, Isadora Rodrigues e Silvio Cortez, pelo acolhimento caloroso, pela atenção e por todos os conselhos e opiniões fulcrais para o desenvolvimento deste projeto.

Agradeço ainda, de forma muito especial, aos meus pais e avós e a toda a família que sempre me acompanhou nesta longa caminhada. Sem eles teria sido impossível e impensável. Obrigada...por tudo!

Por último, e não menos importante, agradeço à minha segunda família, Carla, Cristiana, Daniela, Márcia Raquel, Susana, Márcia, por todos os momentos e por tudo! E, ainda, à minha amiga de curso e de vida, Nieta, por todas as trocas de ideias que tanto me ajudam a crescer profissionalmente. Obrigada!

RESUMO

O presente *Relatório de Estágio* pretende ser um contributo para a abordagem da improvisação na formação de jovens músicos, otimizando a aprendizagem no que concerne a uma melhor compreensão harmónica ao nível da audição e contribuir para a renovação das práticas pedagógicas e estratégias metodológicas nesse âmbito. As metodologias utilizadas no ensino vocacional têm revelado lacunas no que respeita ao processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente falhas relacionadas com a *audição* e a compreensão da música em geral. Neste sentido, um dos objetivos deste trabalho resume-se em desenvolver competências auditivas que promovam a compreensão harmónica.

A intervenção ocorreu no Conservatório do Vale do Sousa em Lousada, com alunos do ensino vocacional da música das disciplinas de Formação Musical e História da Cultura e das Artes. Numa primeira fase foram observadas as principais dificuldades dos alunos em ambos os contextos de intervenção e, de seguida, planificadas aulas recorrendo aos fundamentos da literatura existente para uma melhor implementação do tema pretendido. A segunda fase consistiu na aplicação do tema em sala de aula nos dois contextos: ao nível da Formação Musical foi realizado um treino ao nível auditivo enquanto em História da Cultura e das Artes foi elaborada uma síntese do desenvolvimento do conceito de improvisação ao longo da História da Música. A terceira e última fase consistiu na realização de um *workshop* de Improvisação Vocal, onde se juntaram os alunos da turma interveniente de Formação Musical, juntamente com uma outra turma que não teve qualquer contacto prévio com a prática em questão. Os resultados obtidos na atividade foram positivos uma vez que permitiram concluir que os alunos que tiveram contacto anterior com a improvisação revelaram mais facilidade em improvisar, no sentido em que compreendiam as progressões harmónicas no que respeita a música-familiar e não-familiar.

Concluindo, os resultados finais foram positivos e permitiram concluir que a abordagem da improvisação, quando aplicada nestes contextos, melhora a compreensão da música em geral, contribui para uma maior motivação desenvolvendo a criatividade e, aquando da aprendizagem da *audição* (Formação Musical), contribui para o desenvolvimento da improvisação vocal/melódica.

Palavras – Chave: Improvisação, Ensino de Música, Criatividade, Motivação, Potencial Pedagógico, *audição*, compreensão harmónica, História da Improvisação Musical.

ABSTRACT

This report intends to be a contribution to the approach of the improvisation in the training of young musicians by optimizing their learning in relation with a better hearing harmonic understanding level as well as a renewal of teaching and methodological strategies in this area. The methodologies used in vocational education have revealed shortcomings regarding the teaching/learning process, particularly related to the audiation and understanding of music in general. In this regard, one of the objectives of this study boils down to developing auditory skills that promote harmonic understanding.

The intervention took place at the Sousa Valley Conservatory, in Lousada, with students from the vocational teaching of music in the disciplines of Music Theory and History of Culture and Arts. Initially, the main difficulties of the students in both intervention contexts were observed and then lessons using the fundamentals of literature were planned concerning a better implementation of the intended subject. The second phase was the subject of the application in the classroom in two contexts: concerning the Musical Training a hearing workout was held, while in the History of Culture and Arts an overview of the development of the concept of improvisation was developed throughout the history from music. The second phase was subject of the application of the two contexts in classroom: a Musical Training at the hearing level while the History of Culture and Arts focused on the development of the concept of improvisation throughout the music history. The third and final phase consisted on the accomplishment of a Vocal improvisation workshop where students from the intervening Musical Training class and others who had no prior contact with the practice in question participated. The positive results showed that students who had previous contact with the improvisation proved easier to improvise once they understood the harmonic progressions regarding familiar and unfamiliar music.

In conclusion, the positiveness of the final results allowed us to conclude that within these contexts the improvisation approach made the understanding of music in general easier and possible, thus contributing to a greater motivation by developing creativity and allowing the development of vocal/melodic improvisation upon the audiation learning (Music Theory).

Keywords: Improvisation, Music Education, Creativity, Motivation, pedagogical potential, *audiation*, harmonic understanding, Musical Improvisation History.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE	ix
ÍNDICE DE IMAGENS	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xi
ÍNDICE DE QUADROS.....	xii

INTRODUÇÃO.....	1
-----------------	---

CAPÍTULO I – CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO..... 3

1.1. O ensino artístico especializado da Música (Breve contextualização).....	5
1.1.1. A disciplina de Formação Musical.....	8
1.1.2. A disciplina de História da Cultura e das Artes.....	10
1.2. Contexto de Intervenção.....	13
1.2.1. Caracterização da Escola.....	13
1.2.2. A turma de Formação Musical.....	15
1.2.3. A turma de História da Cultura e das Artes.....	17
1.3. Plano Geral de Intervenção: objetivos e estratégias.....	18

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....21

2.1. Improvisação e Criatividade: conceitos e fundamentos.....	23
2.2. A Improvisação no Ensino Vocacional da Música.....	25
2.2.1. A prática da improvisação aplicada à Formação Musical.....	28
a) A importância da audição interior na improvisação.....	28
b) A dependência do código escrito.....	32
2.2.2. A prática da improvisação ao longo dos vários períodos da História da Música.....	34
2.3. A improvisação aplicada ao <i>Jazz</i>	42

CAPÍTULO III – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....45

3.1. Instrumentos de recolha de dados.....	47
3.1.1. Reflexões de observação não-participante.....	47
3.1.2. Reflexões de observação participante.....	47
3.1.3. Questionários.....	48
3.2. Caracterização dos contextos: fase de observação.....	48
3.2.1. Contexto de Formação Musical.....	49
3.2.2. Contexto de História da Cultura e das Artes.....	50
3.3. Intervenção (Prática de Ensino Supervisionada).....	51
3.3.1. Análise dos Questionários.....	51
3.3.1.1. Formação Musical.....	51
3.3.1.2. História da Cultura e das Artes.....	54
3.3.2. Análise das principais atividades realizadas (metodologias).....	60
3.3.2.1. Formação Musical.....	60
3.3.2.2. História da Cultura e das Artes.....	64
3.3.2.3. Projeto Artístico: <i>Workshop</i> de Improvisação Vocal.....	65
3.4. Análise final da Prática de Ensino Supervisionada.....	68
CONCLUSÕES.....	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
ANEXOS.....	81
Anexo I: Questionário aos professores de Formação Musical.....	83
Anexo II: Questionário inicial de História da Cultura e das Artes.....	87
Anexo III: Questionário final de História da Cultura e das Artes.....	91
Anexo IV: Planificação de Formação Musical.....	95
Anexo V: Ficha de trabalho de Formação Musical.....	97
Anexo VI: <i>Teste de audição de funções harmónicas</i>	99
Anexo VII: Planificação do <i>Workshop</i> de Improvisação Vocal.....	101
Anexo VIII: Exercício <i>Circle Singing</i>	103
Anexo IX: Planificação de História da Cultura e das Artes.....	105

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1: Portaria n° 225/2012 de 30 de Julho, Anexo n° 3.....	16
Imagem 2: Portaria n° 243-B/2012 de 13 de agosto, Anexo II Parte A.....	18
Imagem 3: Sonata BWV 1030 de J. S. Bach – 2° Mov. (Comp. 11-12).....	38
Imagem 4: 4'33'': manuscrito escrito pelo próprio autor John Cage.....	41
Imagem 5: <i>Music for Cello and Piano</i> de Earle Brown, 1955.....	41
Imagem 6: Padrões Gordon.....	62

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de alunos por classe instrumental (Formação Musical)	15
Gráfico 2: Número de alunos por classe instrumental (História da Cultura e das Artes).....	17
Gráfico 3: Resultados da questão 7 do questionário inicial de História da Cultura e das Artes.....	55
Gráfico 4: Resultados da questão 8 do questionário inicial de História da Cultura e das Artes.....	56
Gráfico 5: Resultados da questão 9 do questionário inicial de História da Cultura e das Artes.....	56
Gráfico 6: Resultados da questão 10 do questionário inicial de História da Cultura e das Artes.....	56
Gráfico 7: Resultados da questão 12 do questionário inicial de História da Cultura e das Artes.....	57
Gráfico 8: Resultados da questão 7 do questionário final de História da Cultura e das Artes.....	58
Gráfico 9: Resultados da questão 8 do questionário final de História da Cultura e das Artes.....	58
Gráfico 10: Resultados da questão 10 do questionário final de História da Cultura e das Artes.....	59
Gráfico 11: Resultados da questão 12 do questionário final de História da Cultura e das Artes.....	59
Gráfico 12: Resultados obtidos no «Teste de <i>audiação</i> de funções harmónicas».....	63

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Finalidades da disciplina de História da Cultura e das Artes.....	12
Quadro 2: Plano de estudos das disciplinas da componente de formação vocacional no Curso Básico.....	16
Quadro 3: Estádios de <i>Audiação</i>	31
Quadro 4: Tipos de <i>Audiação</i>	31
Quadro 5: Caracterização dos Professores de Formação Musical.....	51

INTRODUÇÃO

O presente *Relatório de Estágio*, inserido no âmbito da Unidade Curricular *Estágio Profissional* do 2º ano do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Música da Universidade do Minho, pretende descrever a investigação e a prática de um projeto de intervenção implementado no ano letivo 2014/2015, no contexto de Formação Musical e História da Cultura e das Artes no Conservatório do Vale do Sousa em Lousada. O objetivo fulcral desta Prática de Ensino Supervisionada é a exploração da estratégia metodológica da improvisação, analisando o seu papel na formação de jovens músicos no que concerne ao ensino vocacional da música.

O que se tem verificado ao nível do ensino vocacional é que as práticas pedagógicas são fortemente influenciadas pela tradição, isto é, os professores ensinam como foram ensinados, limitam-se a cumprir os programas pré-estabelecidos e, com isso, desejam que os seus alunos adquiram todas as competências necessárias conducentes a uma boa aprendizagem. Quando se menciona o conceito de improvisação como uma metodologia a ser abordada em contexto sala de aula, raros são os professores que se sentem à vontade com este aspeto pois se na sua formação esta questão não foi contemplada, eles não se sentirão confiantes para a abordar junto dos seus alunos. Assim, muitas vezes deparamo-nos com aquilo a que chamamos uma aula tradicional, sem grandes inovações pedagógicas.

Desta forma, torna-se pertinente repensar as pedagogias abordadas nos conservatórios e academias do ensino artístico especializado da música. Os professores devem ter como principal objetivo uma filosofia de ensino que estimule o gosto pela música em geral e sua consequente motivação. Neste sentido, o professor tem um papel muito importante e, como tal, deve sempre refletir acerca das suas metodologias tendo sempre em consideração a variedade de jovens de camadas sociais díspares que, por sua vez, procuram diferentes saberes e conhecimentos. Tendo em conta essa questão, é necessário abandonar um modelo de ensino único e renovar as práticas pedagógicas para atender às diferentes populações que frequentam este tipo de ensino.

O tema escolhido, *A importância da Improvisação e o seu papel na formação de jovens músicos: contexto de Formação Musical e História da Cultura e das Artes* pretende ser uma contribuição no sentido de se promover o desenvolvimento de competências artísticas/musicais através da improvisação. Tendo em conta a ausência que existe atualmente em torno desta prática nas metodologias do modelo do ensino artístico especializado da música, nomeadamente

no âmbito dos conservatórios e academias de música, pretende-se demonstrar que esta pode ser uma estratégia conducente a uma aprendizagem mais eficaz dos alunos, na aquisição de competências e na formação de jovens músicos, sendo desta forma muito importante a sua implementação nas práticas pedagógicas atuais.

A abordagem da música de uma forma global torna-se cada vez mais urgente e deverá ser motivo de preocupação para todos os professores na medida em que devem procurar uma formação mais completa e, ao mesmo tempo, mais ampla, mesmo que isso implique sair da sua zona de conforto, de modo a garantirem a aprendizagem de competências essenciais aos seus alunos para um contacto total com a música.

A improvisação apresenta-se como uma abordagem possível à resolução de determinados problemas existentes em torno da aprendizagem dos alunos: por um lado, apela à criatividade; por outro, desenvolve competências como a audição interior e uma melhor compreensão musical que vários autores defendem ser necessárias para se formar um *bom músico*.

Baseada nestas metodologias de ensino, procuro resposta a uma prática pedagógica que leve ao conhecimento e familiarização total com a música através da improvisação.

O presente *Relatório de Estágio* encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro é apresentado o contexto onde são mencionados documentos reguladores do processo ensino/aprendizagem diretamente relacionados com o ensino e disciplinas em questão dentro do âmbito do projeto, bem como o plano geral de intervenção e algumas variáveis relativas à caracterização da escola e turmas intervenientes. No segundo capítulo é apresentada a fundamentação teórica deste projeto, expondo e desenvolvendo questões como: o papel da improvisação no ensino da música (erudita) e, por sua vez, o papel da improvisação ligado ao ensino/prática *jazzística*; a temática da audição interior; a grande atual dependência do código de escrita musical e o desenvolvimento da prática de improvisação ao longo dos vários períodos da História da Música. No último capítulo são descritos os instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo de toda a intervenção pedagógica, bem como a metodologia de investigação utilizada e, por fim, a análise dos dados obtidos ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada, finalizando com as conclusões deste estudo.

CAPÍTULO I – CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

1.1. O ensino artístico especializado da Música (Breve contextualização)

A aprendizagem de música nas escolas do ensino artístico especializado remonta a 1835, data da criação de algumas escolas de ensino artístico e do Conservatório de Música em Lisboa (Ribeiro, 2008).

Desde então, este tipo de ensino tem vindo a sofrer reestruturações no que respeita aos planos gerais da organização da educação artística e à forma como é ministrado. A reestruturação mais acentuada neste sentido foi a reforma levada a cabo pelo Decreto-Lei nº 310/1983. Este mesmo decreto, de 1 de julho, insere as Artes no sistema geral de ensino.

Assim,

Foram criadas áreas vocacionais de Música e Dança e integradas no sistema de ensino preparatório e secundário e ao nível superior foram criadas as Escolas Superiores de Música, Cinema, Dança e Teatro – inseridas no âmbito do Ensino Superior Politécnico. A reforma estrutural em causa concebeu um novo tipo de organização para o ensino especializado da música, a escola de música vocacional, subdividindo-se em dois subtipos (correspondendo ao primeiro a escola básica e secundária e ao segundo a escola de nível superior) (Ribeiro & Vieira, 2010, p. 1426-27).

Desta forma, regulamentado pelo Decreto-Lei em questão, o ensino vocacional da Música procura oferecer aos alunos do curso básico as «bases gerais da formação musical e o domínio da execução dos instrumentos» (Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de julho, artigo 3º, ponto 1). Por outro lado, no que respeita aos cursos complementares secundários, os objetivos estabelecidos alteram-se de acordo com as três opções existentes na área da Música: curso de Formação Musical, Instrumento e Canto (artigo 4º, ponto 1). No caso específico do curso de Formação Musical, o Decreto-Lei designa como objetivo «o aprofundamento da educação musical e de conhecimentos nos domínios das Ciências Musicais» (artigo 4º).

Face ao exposto, o ensino sistemático da música (que já ocorria em estabelecimentos do ensino artístico desde 1835) distribui-se entre a rede pública, privada e cooperativa.

Ainda no prosseguimento do Decreto-Lei em questão, a frequência nos cursos do ensino artístico especializado poderia variar entre três regimes distintos de frequência:

- *Regime Integrado* – as disciplinas de formação geral e as disciplinas de formação específica e vocacional são lecionadas no estabelecimento do ensino artístico;

- *Regime Articulado* – as disciplinas de formação geral são lecionadas no estabelecimento do ensino genérico (preparatório ou secundário) e as de formação específica e vocacional lecionadas no estabelecimento do ensino artístico especializado;
- *Regime Supletivo* – quando a formação específica e vocacional é ministrada no estabelecimento de ensino artístico, independentemente das habilitações do aluno (Despacho nº 76/SEAM/85, de 9 de outubro).

Desta forma, verifica-se que as diferenças entre os regimes não se encontram apenas no local onde as disciplinas são ministradas mas sim no plano de estudos que as contempla. Assim, o regime articulado e integrado contempla disciplinas de formação geral e específica enquanto o regime supletivo aborda as disciplinas de formação específica vocacional.

Esta reestruturação sofrida em 1983 assumiu sem dúvida uma grande importância e marcou o ensino vocacional da música, que vigora nos dias de hoje apesar de todas as alterações sofridas ao longo dos anos. No entanto, a sua verdadeira e assumida implementação ocorre apenas em 1990:

Apesar da sua importância inequívoca, da reestruturação história proposta e da credibilidade conferida, a reforma teve inúmeras dificuldades de aplicação e não foi, de forma nenhuma pacífica. (...) Até à sua definitiva e assumida implementação, o que viria a acontecer só em 1990 (Despacho nº 65/SERE/90, de 23 de Outubro), este período de transição ficaria marcado por diversas circunstâncias (Ribeiro & Vieira, 2010, p. 1427-28).

A partir da década de 90, as escolas sofrem um acentuado desenvolvimento no que respeita ao elevado número de alunos que procuram o ensino da música. Neste sentido, dada essa grande procura por um número elevado e diversificado de alunos de diferentes meios socioculturais e com diferentes objetivos de aprendizagem no que respeita à sua formação musical, o ensino artístico vocacional volta a sofrer algumas reformulações nesse mesmo ano. Assim, o Decreto-lei nº 344/90 de 14 de novembro, artigo 11º vem esclarecer o conceito de ensino vocacional e a quem se destina. Neste sentido, define o ensino vocacional como algo que «consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica», permanecendo este conceito como a lei vigente até então.

No seguimento do processo de reestruturação em curso, a Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, veio definir um novo plano de estudos, criar o Curso Básico de Canto Gregoriano, bem como condições de admissão, constituição de turmas, progressão, avaliação e certificação dos cursos básicos e secundários neste ramo de ensino (Ribeiro & Vieira, 2010, p. 1428).

Tendo em conta a Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, as cargas horárias dos planos de estudos são estabelecidas a partir de uma unidade letiva de noventa minutos, podendo ser subdivididas em tempos de quarenta e cinco minutos, em função da natureza das disciplinas e das condições existentes na escola. Para além dos tempos letivos mínimos constantes em cada disciplina, a componente de formação vocacional inclui ainda 0,5 tempo letivo a ser integrado na disciplina de Formação Musical ou na disciplina de Classe de Conjunto, em função do projeto da escola.

Atualmente o ensino artístico especializado da música encontra-se distribuído por dois cursos ministrados em escolas especializadas: curso básico e complementar. Estas mesmas escolas desenvolvem-se ainda em dois âmbitos distintos paralelos: ao nível dos Conservatórios e Academias de Música com autonomia pedagógica (distribuídos pela rede pública, privada e cooperativa) e ao nível do ensino profissional, cujos estabelecimentos de ensino constituem as escolas profissionais de Música. Apesar de distintos, estes dois ramos de ensino da música tocam-se em vários aspetos e são alvo de contradições (Ribeiro, 2013).

O ensino artístico especializado da música visa proporcionar: 1) uma formação aprofundada, orientada para o prosseguimento de estudos a nível superior com vista a uma profissionalização; 2) ofertas de formação artística diferenciadas, de nível básico e/ou secundário, destinadas ao aprofundamento de determinadas linguagens artísticas, independentemente do futuro profissional (Ribeiro, 2008, p. 45).

Em 2012, a Portaria nº 243-B/2012, de 13 de agosto, vem estabelecer princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos do ensino secundário, reforçando a autonomia pedagógica e organizativa das escolas, bem como definir novos planos de estudos de modo a permitir uma adaptação progressiva às exigências de novas formações. A portaria em questão estabelece ainda a «transição dos alunos para os novos planos de estudos, salvaguardando a coerência do percurso formativo daqueles, bem como normas relativas à constituição de turmas, gestão do currículo, admissão, matrícula, avaliação e certificação destes cursos» (Portaria 243-B/2012, de 13 de agosto).

Uma das grandes alterações no plano de estudos do secundário levada a cabo pela Portaria nº 243-B/2012 remete-se na mudança da denominação da disciplina anteriormente designada de História da Música, passando a denominar-se História da Cultura e das Artes. Uma outra alteração ao nível desta disciplina verificou-se na carga horária semanal atribuída passando de 90 minutos para 135 minutos semanais (podendo ser divididos em 3 blocos de 45').

1.1.1. A disciplina de Formação Musical

Atualmente designada de Formação Musical, a disciplina que no passado se designava por Rudimentos e Solfejo tinha principais objetivos o domínio da leitura e escrita musical (Pedroso, 2004).

Tendo em conta o que já foi mencionado no ponto anterior, que o ensino da música é cada vez mais alargado para um elevado número de alunos que procuram diferentes saberes e conhecimentos, é importante ter em consideração que o grande objetivo de maior parte desses alunos não é tornarem-se músicos profissionais mas apenas adquirir uma formação na área da música (Folhadela et al, 1998; Pedroso, 2004; Sousa, 2004; Ribeiro, 2013; Vasconcelos, 2002).

Desta forma, o ensino artístico especializado da música tem também um duplo papel importante na formação dos alunos e não apenas na formação de músicos a nível profissional. Considerando o exposto, a disciplina de Formação Musical não pode deixar de englobar esta questão (Pedroso, 2004). Assim, a mesma deve incluir uma aprendizagem global, virada para o entendimento dos contextos – musicais, históricos e sociais (Vasconcelos, 2000, 2002).

Neste sentido, é importante fazer com que os alunos tenham noção de que todo o conhecimento é culturalmente situado, pelo que devem ser familiarizados, sempre que possível, com a cultura de que fazem parte para a melhor compreenderem e admirarem, quer também com outras culturas (Pedroso, 2004).

A aprendizagem deve ser realizada com base na importância em estimular nos alunos a compreensão de informação, mais do que a mera acumulação e memorização. Desta forma, é importante a participação ativa dos alunos em experiências de aprendizagem diversificadas, partindo também das suas experiências vitais com a realidade, por oposição à situação de meros recetores passivos de informação (Pedroso, 2004; Santomé, 1994).

Quanto às competências a serem desenvolvidas na disciplina de Formação Musical, atente-se ao Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho que refere que «O curso de Formação Musical visa o aprofundamento da educação musical e de conhecimentos nos domínios das ciências musicais, supondo, à saída, o domínio de um instrumento de tecla ao nível do curso geral» (Ponto 2). Neste sentido, podemos afirmar que a disciplina em questão é transversal a todas as áreas artísticas da música.

Cada vez mais se tem verificado que as aulas de Formação Musical são «(...) tradicionalmente constituídas por um conjunto de atividades mais ou menos fixas – ditados, leituras, entoações, conceitos de Teoria Musical,... - que se vão repetindo aula após aula» (Pedroso, 2004, p. 7). No entanto,

Um dos aspetos centrais da disciplina de FM é a educação do ouvido, isto é, o desenvolvimento das capacidades de identificação e escrita dos sons musicais ouvidos, bem como a capacidade de imaginar/ouvir os sons/estruturas sonoras escritas. (...) Por oposição a um treino auditivo muitas vezes redutor, recorrendo a exercícios «vazios de conteúdo musical» (Pinheiro, 1994 como citado em Pedroso, 2004) e focados quase exclusivamente em duas qualidades de som – altura e duração (Pratt, 1990 como citado em Pedroso, 2004) – Pratt (1992, como citado em Pedroso, 2004) defende que deveríamos considerar como conteúdos de formação auditiva os elementos de expressão musical de que os músicos – compositores, intérpretes ou ouvintes – de facto precisam (timbre, dinâmica, densidade, textura, articulação, tessitura, andamento, estrutura, ...) (Pedroso, 2004, p. 8).

Neste sentido, com o objetivo de trabalhar todos os conteúdos musicais inerentes à música, é necessário e fundamental o recurso à música *real*, disponibilizando os alunos a contactarem com um repertório diversificado e experiências musicais reais em diferentes géneros, que consequentemente tornarão mais simples a captação auditiva de música nos seus vários aspetos. Segundo Pinheiro (1994, como citado em Pedroso, 2004, p. 8) o «verdadeiro conteúdo da aula de Formação Musical deverá ser a própria música. Toda a aprendizagem deve ter como ponto de partida a música, sendo ela também o ponto de chegada».

Inerente a todos estes aspetos e igualmente fundamental é o recurso a outras áreas do conhecimento musical – como a Teoria Musical, a História da Música, a Acústica, a Análise, a Composição (Pedroso, 2004). Tal como foi referido anteriormente, a Formação Musical trata uma disciplina transversal a todas as áreas do saber musical. Desta forma, os alunos podem construir um conhecimento mais amplo, aprofundado e contextualizado de conceitos, acompanhados sempre de situações musicais reais, no sentido de ajudar na compreensão dos vários aspetos abordados.

O recurso a exemplos de música real pode/deve então servir ambos os objetivos: para além de desenvolver a cultura musical dos alunos, permite abordar, trabalhar e desenvolver conhecimentos, conteúdos e competências em contexto real. Será igualmente importante englobar conhecimentos de outras áreas das ciências musicais, bem como utilizar diferentes tipos de fontes musicais – em termos de épocas, de estilos, de origens geográficas (Pedroso, 2004, p. 16).

A disciplina pode e deve ser ainda um espaço para se fazer música. Cantar, em particular, deve ter um papel central de modo a que todos possam explorar o instrumento próprio de cada um, a voz, e que permite vivenciar e sentir a música de forma especial (Pedroso, 2004).

(...) uma disciplina para, de facto, formar musicalmente, que conduza a uma compreensão auditiva e inteligente da música e à aquisição de uma literacia musical alargada que permita não só ler mas sobretudo compreender e interpretar com sentido crítico o que se ouve e o que se produz (Pedroso, 2004, p. 16).

De facto, a disciplina em causa deveria incluir todos os aspetos mencionados até aqui para que fosse possível construir/renovar o conceito de Formação Musical atualmente existente, com o intuito de dotar os alunos com uma base de conhecimento musical abrangente, analítico, reflexivo, criativo, crítico.

1.1.2. A disciplina de História da Cultura e das Artes

A disciplina de História da Cultura e das Artes, em substituição da disciplina anterior denominada História da Música, é uma disciplina relativamente recente no que respeita ao ensino artístico especializado da Música. Borges & Cardoso (2008) sublinham o facto de só nos tempos *modernos* se ter começado a falar da Música como História, no entanto, de uma forma indireta já o faziam Platão e Aristóteles nos seus escritos e também alguns teóricos como Sto. Agostinho, Boécio, Cassiodoro, Sto. Isidoro de Sevilha, ainda que de uma forma mais funcional e imediatista.

Considerando os autores mencionados, só a partir do *século das luzes* é que se impôs uma conceção cronológica e enciclopédica do saber musical e, com isso, começam a surgir os primeiros trabalhos específicos a fim de retratar a Música como História, tais como as primeiras Enciclopédias da Música assinadas por D'Alembert e J. J. Rousseau e obras pioneiras de História Geral da Música como é o caso dos autores Charles Burney e J. N. Forkel. A partir do séc. XIX, com o Positivismo e o Evolucionismo, surgem os primeiros esforços a fim de sistematizar a

Música como progresso permanente, imparável, desde as épocas consideradas primitivas, até às mais perfeitas. Neste século surgem grandes nomes da Musicologia como Guido Adler e Hugo Riemann (Borges & Cardoso, 2008).

O conceito de História da Música deve estar inerente à abordagem da cultura musical e deve abordar aspetos como: estudo da sociedade, abordagem das artes no geral, estudo do repertório.

(...) a concepção de cultura musical pode não estar ausente da definição de História da Música. (...) a História da Música teria de se verificar hoje como o estudo da Música na História, entendendo com isso, não só os fenómenos musicais de cada época dentro dos seus géneros, obras e compositores e intérpretes, mas tudo isso à luz de um contexto envolvente de ordem social, política, religiosa e filosófica (Borges & Cardoso, 2008, p. 8)

A Portaria 243-B/2012, de 13 de agosto, veio, como já foi referido anteriormente, reformar o plano de estudos do curso complementar de Música. Consultando o Programa de História da Cultura e das Artes (2004), publicado pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, o mesmo afirma que:

A disciplina de *História da Cultura e das Artes* (...) insere-se também na componente de formação científica dos Cursos artísticos especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, nos 10º, 11º e 12º anos, com uma carga horária de dois tempos letivos de 90 minutos por semana.

Com a Portaria anteriormente referida (243-B/2012, de 13 de agosto), os planos de estudos do curso complementar alteram-se e, nos termos do anexo IX da mesma portaria, são consideradas afins as disciplinas de História da Música e de História da Cultura e das Artes. Ao abrigo da mesma portaria, a carga horária altera-se passando assim de 90 para 135 minutos semanais da disciplina em questão.

A diferença mais evidente entre as disciplinas de História da Cultura e das Artes e História da Música reside no facto de ser obrigatória a contextualização cultural e das artes em geral, seguida de uma visão mais vincada da História da Música. Neste sentido, o único programa existente publicado pelo Ministério da Educação (2004) de História da Cultura e das Artes refere ainda que

(...) as diversas expressões artísticas não podem ser compreendidas, na sua complexidade, à margem da compreensão global do quadro genérico onde se inscreve o seu dever, a criação de uma disciplina onde a cultura e as artes se estudam em confronto permitirá avançar também para um pressuposto em certo sentido mais radical: o de que é a própria História da Cultura que adquire

uma nova dimensão se analisada em permanente interação com os objetos artísticos nos quais, no decurso do tempo, se foram materializando as sucessivas formas de entender e questionar o mundo. O presente programa procura consagrar essa perpétua e fundamental interação entre as artes e a cultura ou entre a cultura e as artes, consoante a perspetiva que se adopte na abordagem da questão. E foi por isso também que se procurou favorecer uma abordagem não hierárquica, mas essencialmente dinâmica e transversal dessa interação.

As finalidades da disciplina estabelecidas pelo programa em questão (2004) foram:

Finalidades da Disciplina	
Ao nível da formação:	Ao nível das competências gerais:
<ul style="list-style-type: none"> - Qualificar e diversificar a formação cultural e artística; - Contribuir para a formação académica e profissional; - Promover atitudes de investimento pessoal em formações futuras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preservar e valorizar o património artístico e cultural; - Entender a defesa do património como ato de cidadania; - Consolidar o sentido de apreciação estética do mundo; - Evidenciar uma atitude crítica enquanto recetor de objetos artísticos; - Mobilizar os conhecimentos adquiridos na disciplina para criticar a realidade contemporânea; - Pesquisar, selecionar e organizar informação diversificada de uma forma autónoma, responsável e criativa; - Compreender o objeto artístico como documento/testemunho do seu tempo histórico; - Enquadrar a especificidade do discurso e das categorias analíticas de cada área artística na análise conjuntural do tempo e do espaço (histórico e cultural).

Quadro 1: Finalidades da disciplina de História da Cultura e das Artes

1.2. Contexto de Intervenção

1.2.1. Caracterização da escola

O Conservatório do Vale do Sousa, tal como o próprio nome indica, situa-se na região do Vale do Sousa mais propriamente no concelho de Lousada, um dos 6 concelhos que integram esta região. O município de Lousada situa-se a 35km do Porto, com 25 freguesias na sua origem e uma população próxima dos 45 000 habitantes. Trata-se assim de um dos 18 municípios do distrito do Porto.

O Conservatório Vale do Sousa, inicialmente denominado de Associação de Cultura Musical de Lousada, nasceu precisamente no seio da Associação de Cultura Musical de Lousada e fundou-se através de um protocolo assinado entre o Presidente da Associação e um técnico da Inspeção Geral de Educação. Assim, inicialmente foi autorizado o funcionamento provisório da academia, a partir do ano letivo de 1994/95. Esta autorização abrangeu o funcionamento do 1º Grau dos Cursos Básicos de: Viola Dedilhada, Piano, Flauta Transversal, Saxofone, Clarinete, Trompete, Trombone, Tuba e Percussão, em regime de planos e programas oficiais de acordo com a Portaria nº 294/84, de 17 de maio.

As instalações da Academia inicialmente situaram-se na Praça da República, Cristelos (Lousada) e foi seu Diretor Pedagógico, entre 1994 e 1998, Alberto Vieira. No dia 2 de novembro de 1998 foram inaugurados oficialmente o Auditório e Academia pelo Ministro da Cultura, Manuel Carrilho, datando daí a sua nova sede na Avenida Cidade Errenteria – Quinta das Pocinhas (Lousada), onde foi construído um edifício de raiz, propriedade da Câmara Municipal de Lousada, constituído por quatro pisos. Nos termos do nº 5 do art. 28 do Decreto-Lei nº 71/99, de 12 de março, foi concedida, por Despacho de 3 de maio de 1999, autorização definitiva de funcionamento nº 2/DREN, a partir do ano letivo 1998/1999.

A Academia de Música da Associação de Cultura Musical de Lousada ficou autorizada a ministrar em regime de planos e programas oficiais, os Cursos Básicos de Clarinete, Flauta Transversal, Piano, Percussão, Saxofone, Trombone, Trompete e Viola Dedilhada. Até 2003 ficou como Diretor Pedagógico Arnold Richard Allum. A partir desse ano letivo 2003/2004 e até ao final desse ano, a direção pedagógica passou a ser constituída por Margarida Reis, Rosário Valinho e Fernanda Alves. A partir de 2004, a direção pedagógica ficou composta por Rosário

Valinho e Fernanda Alves. Atualmente, a professora Fernanda Alves assume o papel de Diretora Pedagógica do Conservatório do Vale do Sousa.

No ano letivo 2005/2006 foi realizada a alteração da designação de Academia de Música da Associação de Cultura Musical de Lousada para Conservatório do Vale do Sousa, com votação e aprovação por unanimidade.

O Conservatório do Vale do Sousa trata-se de uma escola do ensino artístico especializado da Música, com autonomia pedagógica, integrada na rede territorial da Direção Regional de Educação do Norte (DREN) e tem como principal objetivo a promoção, divulgação e ensino da música, contando para o efeito com o patrocínio do Ministério da Educação de acordo com a legislação aplicável.

Atualmente, as opções dos cursos são os seguintes: Acordeão, Canto, Clarinete, Contrabaixo, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Formação Musical, Guitarra Portuguesa, Oboé, Piano, Percussão, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Viola Dedilhada, Violeta, Violino e Violoncelo. O Conservatório ministra cursos de Música no âmbito oficial e não oficial no sentido de proporcionar uma possível aprendizagem musical a um maior número de alunos, independentemente das suas ambições profissionais. Estes mesmos cursos dividem-se em dois ciclos de estudo: Básico e Complementar ou Secundário que podem ser frequentados em regime articulado ou supletivo.

O Conservatório do Vale do Sousa tem ainda parcerias de colaboração não só da região do Vale do Sousa como também de concelhos de regiões vizinhas. Nos últimos anos, devido ao crescimento escolar verificado, o número de escolas tem vindo a aumentar significativamente.

Ficam assim registadas as escolas que no âmbito da legislação (Portaria n.º 691/2009, de 25 de Junho) celebram protocolos de articulação sendo consideradas *Escolas de Referência*:

EB 2/3 de Lousada;

EB 2/3 de Nevogilde;

EB 2/3 de Lustosa;

EB 2/3 de Caíde;

EB 2/3 de Paços de Ferreira;

Escola Secundária de Lousada.

O Projeto Educativo do Conservatório do Vale do Sousa, intitulado *Educação pela Música...e para a Música* (2012, p. 11) trata uma filosofia de ensino capaz de servir, eficazmente, a sua população, respondendo «(...)às reais necessidades da população, contribuindo para a criação duma verdadeira Escola onde o processo educativo seja um processo globalizante, capaz de criar cidadãos conscientes, críticos e responsáveis». Assim, outro aspeto importante baseado nestas ideologias de ensino é o de incorporar princípios flexíveis capazes de contemplar as diferentes procura de cada indivíduo e de cada grupo, tendo em conta os seus múltiplos aspetos: social, económico e cultural.

Desta forma, o Projeto Educativo assenta em particular no Regime Articulado, opção por excelência, de modo a contribuir para uma formação mais completa de cada indivíduo no que respeita ao papel fundamental que a música desenvolve a nível pessoal e profissional, transformando assim a sociedade e devolvendo-lhe novos cidadãos.

1.2.2. A turma de Formação Musical

A turma de Formação Musical selecionada para a implementação do projeto de intervenção pedagógica frequentava o 2º grau do ensino básico do curso vocacional de música. Tendo em conta o regime frequentado, regime articulado, as duas aulas semanais de Formação Musical ocorreram numa das escolas de referência em parceria com o Conservatório do Vale do Sousa, EB 2/3 de Lousada.

A turma era composta por 14 alunos (constituía o 1º turno da turma 6º E), com uma média de idades compreendidas entre os 11/12 anos.

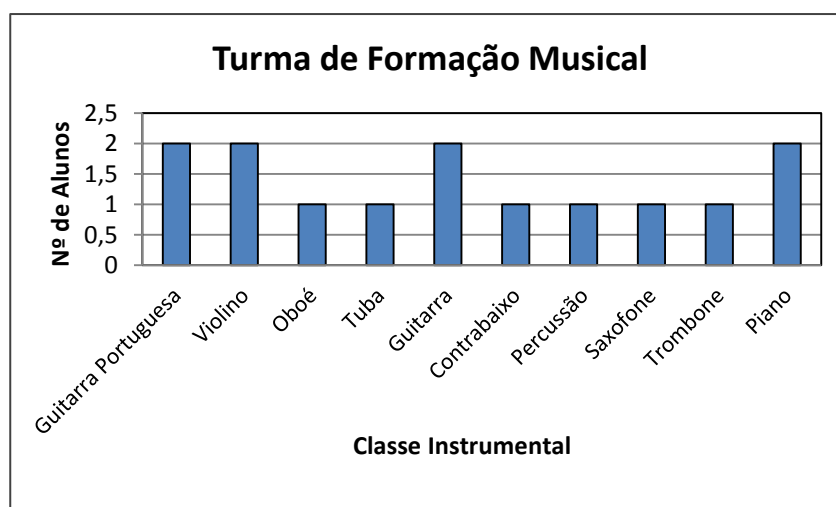


Gráfico 1: Número de alunos por classe instrumental

No que respeita à carga horária semanal, os alunos frequentavam 90'+45' de Formação Musical, tendo em conta o plano de estudos do curso Básico de Música ao abrigo da Portaria n° 225/2012, de 30 de julho. Desta forma, para além dos tempos letivos mínimos constantes, 0,5 unidade letiva (correspondente a 45') era integrada na disciplina em questão (ver imagem 1).

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
História e Geografia de Portugal.			
Matemática e Ciências	(d) 350	(d) 350	700
Matemática.			
Ciências Naturais.			
Educação Visual	90	90	180
Formação Vocacional (e)	315	315	630
Formação Musical	90 (135)	90 (135)	180 (270)
Instrumento	90	90	180
Classes de Conjunto (f)	90 (135)	90 (135)	180 (270)
Educação Física	135	135	270
Educação Moral e Religiosa (g).	(45)	(45)	(90)
(h).	(45)	(45)	(90)
Tempo a cumprir (i)	1485/1530 (1530/1575)	1485/1530 (1530/1575)	2970/3060 (3060/3150)

Imagem 1: Portaria n° 225/2012 de 30 de julho, Anexo n° 3

Deste modo, o plano de estudos das disciplinas da componente de formação vocacional ministradas no estabelecimento do ensino artístico em causa era o seguinte:

Formação Vocacional	Carga Horária Semanal (min.)
Instrumento	90
Formação Musical	90 + 45
Classe de Conjunto	90

Quadro 2: Plano de estudos das disciplinas da componente de formação vocacional no Curso Básico

Ao longo do período de observação direta não participante em sala de aula, desde meados do mês de outubro, a turma revelou-se bastante motivada, entusiasmada e empenhada. A nível geral revelaram um bom comportamento, à exceção de um aluno que maior parte das ocasiões interferia negativamente na aula influenciando assim a atenção dos colegas.

As partes da aula estiveram sempre muito bem estruturadas e o tempo de aula bem aproveitado e dividido para as atividades planeadas. Consequentemente, os alunos demonstraram sempre uma boa dinâmica, no entanto, enquanto maior parte da turma revelava

uma excelente participação e atenção, um reduzido número de alunos revelava baixo nível de atenção e consequente participação ativa nas aulas.

1.2.3. A turma de História da Cultura e das Artes

A turma de História da Cultura e das Artes selecionada para a implementação do projeto de intervenção pedagógica frequentava o 6º grau do curso complementar, em regime articulado. Tendo em conta o regime frequentado, uma das aulas semanais ocorria numa das escolas de referência em parceria com o Conservatório do Vale do Sousa, Escola Secundária de Lousada.

A turma era composta por 12 alunos, com uma média de idades compreendidas entre os 16/17 anos.

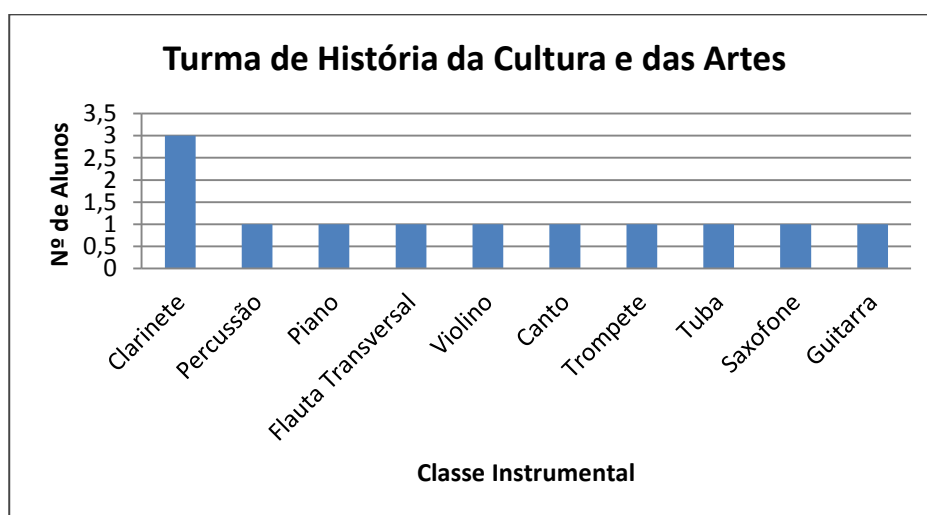


Gráfico 2: Número de alunos por classe instrumental

No que respeita à carga horária semanal, os alunos frequentavam 90'+45' de História da Cultura e das Artes, perfazendo assim um total de 135', tendo em conta o plano de estudos do curso Complementar de Música ao abrigo da Portaria nº 243-B/2012 de 13 de agosto (ver imagem 2). Desta forma, a carga horária de História da Cultura e das Artes era dividida em dois blocos: 90' + 45'. A aula de 45' era ministrada no Conservatório do Vale do Sousa à segunda-feira, enquanto a aula de 90' era ministrada na Escola Secundária de Lousada, decorrendo à quinta-feira.

Componente de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (em minutos)		
		10.ºano	11.ºano	12.ºano
Geral	Português	180	180	200
	L. Estrangeira I, II ou III (a)	150	150	-
	Filosofia	150	150	-
	Educação Física	150	150	150
Científica	História da Cultura e das Artes	135	135	135
	Formação Musical (b)	90 (180)	90 (180)	90 (180)
	Análise e Técnicas de Composição	135	135	135
	Oferta Complementar (c)	(90)	(90)	(90)
	<i>Subtotal</i>	360 (540)	360 (540)	360 (540)
Técnica-Artística	Canto	90	90	90
	Classes de Conjunto (d)	135	135	135
	Línguas de Repertório (e)	180	180	180
	• Alemão			
	• Italiano			
	Disciplina de opção (f):	-	45 (90)	45 (90)
	• Prática de Canto Gregoriano			
	• Arte de Representar			
	• Instrumento de Tecla			
	• Correpetição			
	<i>Subtotal</i>	405 (495)	450 (540)	450(540)
Educação Moral e Religiosa (g)		(90)	(90)	(90)
		90 (h)	90 (h)	90 (h)
TOTAL (i)		1485 a 1755 (1575 a 1845)	1530 a 1800 (1620 a 1890)	1215 a 1485 (1305 a 1575)

Imagem 2: Portaria nº 243-B/2012 de 13 de agosto, Anexo II Parte A

Ao longo do período de observação não participante que ocorreu entre meados do mês de outubro e meados do mês de janeiro, a turma revelou-se bastante participativa, empenhada e motivada. Acompanhavam todas as aulas com questões pertinentes de modo a ficarem elucidados acerca dos conteúdos abordados e tiravam os seus próprios apontamentos para futuramente estudarem em casa. Revelaram um comportamento adequado e um excelente nível de atenção sem nunca se sobressair nenhum aluno de forma negativa.

1.3. Plano Geral de Intervenção: objetivos e estratégias

Em meados do mês de outubro, após definição concreta do tema de intervenção e consequente contacto com os orientadores cooperantes (Isadora Rodrigues de Formação Musical e Sílvia Cortez de História da Cultura e das Artes), foi possível iniciar a implementação do projeto. Numa primeira fase através de observação não participante e, numa fase posterior, observação participante.

O tema escolhido *A importância da Improvisação e o seu papel na formação de jovens músicos: contexto de Formação Musical e História da Cultura e das Artes* refere-se à necessidade de se promover o desenvolvimento de competências artísticas/musicais através da

improvisação. Pretende-se demonstrar, através de metodologias que incluem a prática da improvisação na sala de aula, que esta pode ser um potencial pedagógico no sentido de uma aprendizagem mais eficaz dos alunos, na aquisição de competências e na formação de jovens músicos, contribuindo para uma maior motivação.

O ensino de música no nosso país é uma realidade cada vez maior e, por sua vez, para um número cada vez mais significativo de crianças e jovens de camadas sociais díspares que procuram diferentes saberes e conhecimentos tendo em conta as várias necessidades. Neste âmbito, é necessário abandonar um modelo de ensino único e renovar as práticas pedagógicas para atender às diferentes populações que frequentam este tipo de ensino (Ribeiro, 2013).

Neste sentido, colocam-se os seguintes objetivos:

- I. Averiguar o papel da improvisação no processo de ensino/aprendizagem;
- II. Contribuir para a renovação das práticas pedagógicas;
- III. Diversificar as estratégias metodológicas no ensino da música;
- IV. Libertar os alunos da partitura/escrita musical;
- V. Promover uma aprendizagem eficaz ao nível das Ciências Musicais e da Formação Musical.

Com intuito de responder aos objetivos idealizados, foram levadas a cabo algumas estratégias pedagógico-investigativas tais como (no que respeita à Formação Musical):

- I. identificação dos graus da escala e reconhecimento auditivo das funções tônica e dominante;
- II. *Audiação* de funções tonais;
- III. Improvisação sobre padrões tonais: tônica/dominante;
- IV. Improvisação sobre melodias familiares e não-familiares;
- V. Elaboração de algumas fichas de trabalho nomeadamente *Teste de Audiação de Funções harmónicas* (ver pág. 63 e Anexo VI);
- VI. Realização de um *Workshop* de improvisação vocal;
- VII. Elaboração de um questionário aos professores de Formação Musical no sentido de averiguar as práticas pedagógicas utilizadas em contexto de sala de aula.

No contexto de História da Cultura e das Artes:

I. Elaboração de um questionário a todos os alunos de História da Cultura e das Artes do Conservatório do Vale do Sousa com o intuito de investigar o seu conhecimento acerca do papel da improvisação na História da Música;

II. Abordagem das práticas de improvisação em períodos antigos da História da Música;

III. Reconhecimento/distinção do conceito de improvisação nos 'dias de hoje' e do mesmo na Idade Média (período abordado);

IV. Elaboração de um questionário aos alunos da turma de intervenção de História da Cultura e das Artes com o intuito de realizar uma avaliação final.

A estratégia de formação foi objeto de avaliação através das seguintes fontes de informação:

I. Questionários aplicados aos alunos de História da Cultura e das Artes e aos professores de Formação Musical;

II. Tarefas de aprendizagem (fichas de trabalho) realizadas pelos alunos nos dois contextos de intervenção;

III. Áudios/vídeos do contacto dos alunos com a prática da improvisação no contexto de Formação Musical;

III. Questionário de avaliação final no contexto de História da Cultura e das Artes;

IV. Relatórios reflexivos de aula.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Improvisação e Criatividade: conceitos e fundamentos

O *Dicionário Oxford de Música* (Kennedy, 1994, p. 346) define o conceito de *Improvisação* como «Uma execução de acordo com a inspiração do momento, ou seja, sem uma partitura escrita ou impressa, e sem a intervenção da memória».

Shih (2012, p. 12) refere que:

The root of the world improvisation is from the Latin *improvisus*, which translates as “unforeseen” or “unexpected”. Accordingly, improvisation is associated with doing something unprepared or dealing with an unexpected situation. With a broader definition, improvisation seems to be omnipresent and involves daily life experience.

Autores como Briggs (1987) e Levin (2015) afirmam que a improvisação é algo com o qual temos algum tipo de contacto diariamente podendo funcionar como um *diálogo musical*. Levin (2015) afirma que a improvisação é algo inerente ao nosso dia-a-dia na medida em que as pessoas improvisam o seu diálogo adaptando-o a cada situação diária, de forma a lidar com situações inesperadas. Briggs (1987) menciona a improvisação como um *diálogo musical* afirmando que os padrões e processos de interação do modelo de som são comuns a cada improvisação.

Azzara (2002) refere que quando o conceito de improvisação foi incorporado nas práticas pedagógicas dos currículos de música, a mesma surgiu de várias formas e que o consenso em relação à definição do termo e às suas consequentes habilidades se tornou um trabalho árduo de conquistar. No entanto, segundo o autor, a definição de improvisação envolve sempre termos como a habilidade de fazer música «espontaneamente» com normas musicais específicas.

I defined improvisation as a manifestation of musical thought. (...) *improvisation* means that an individual has internalized a music vocabulary and is able to understand and to express musical ideas spontaneously, in the moment of performance. Improvisation is often compared to speaking and conversation in language (Azzara, 2002, p. 172).

Por outro lado, a improvisação pode ser comparada ao processo de aprendizagem da língua materna (Dobbins, 1980; Suzuki, 1983, 1993; Gordon, 2000; Azzara, 2002; Caspurro, 1999, 2006, 2007). A aprendizagem da linguagem e consequente aquisição de níveis de compreensão discursiva desenvolve-se através de processos inicialmente discriminativos/comparativos. Numa primeira fase aprende-se por imitação e, numa última fase, através da transferência de

conhecimento interiorizado discriminativamente. A isto, podemos chamar de aprendizagem por discriminação e aprendizagem por inferência. Tal como na música, onde segundo Gordon (2000), é a forma como se aprende a discriminar a música que é determinante para a concretização dos níveis de generalização e transferência de conhecimento.

B. Dobbins (1980, p. 37) faz uma pequena comparação entre improvisação e o processo de aprendizagem da língua materna:

Full proficiency in a verbal language must include the ability to command a considerable vocabulary with equal facility at the reading, conversational, and intuitive levels. The development of proficiency in a music “language” involves the same general process.

Como já foi referido anteriormente, os termos *espontâneo* e *criativo*, estão frequentemente ligados à improvisação. «A ideia de que a improvisação é uma manifestação de pensamento criativo é sustentada por praticamente todos os músicos, educadores e estudiosos» (Caspurro, 2006, p. 65).

(...) a actividade criativa tende a ser combinada com os processos musicais generativos de composição e improvisação, uma combinação que muitos questionaram, considerando que nem tudo o que ocorre em nome da “composição” e “improvisação” seja necessariamente criativo (...) embora a composição e improvisação tenham sido vistas tradicionalmente como processos criativos, estes não são necessariamente os únicos processos através dos quais a atividade criativa é evidenciada (Barrett, 2000, p. 32).

Outro autor que menciona o termo *criatividade* no que concerne à aprendizagem musical é John Paynter (1970). Segundo Mateiro (2010, p. 9), para Paynter

[o] ponto de partida é a técnica de composição e, em consequência, o desenvolvimento da capacidade criativa do aluno. Argumenta a favor da criatividade como base para o currículo de música nas escolas e sustenta esta conceção afirmando que a música é uma arte criativa em todas as suas formas, ou seja, em sua composição (inventar), execução (interpretar) e audição (refazer a música dentro de nós mesmos).

Apesar do termo *criativo* surgir frequentemente ligado à pedagogia musical e ao conceito de improvisação/criação, há que salientar o que é de facto a *criatividade*. Segundo Barrett (2000), apesar do termo ser usado de forma comum, poucos são os escritores na área da música que chegam a um entendimento acerca de uma única definição, apesar de ser um aspeto de especulação filosófica desde o tempo de Platão e Aristóteles. Por sua vez, Gardner (1993)

considera que chegar a uma única definição desse mesmo termo *criatividade* é um mito, embora se chegue com mais facilidade a uma definição global da *pessoa criativa*.

Alguns autores (Gordon, 2000; Azzara, 1999) salientam algumas diferenças existentes em torno dos conceitos improvisação e criatividade: a improvisação, apesar de parecer espontânea, obedece a um conjunto de padrões já conhecidos por quem realiza essa prática.

Azzara (1999) faz a distinção entre os dois conceitos salientando o facto de que enquanto a improvisação envolve técnicas e linhas de pensamento específicas que provêm de uma aprendizagem anterior, a criatividade, por sua vez, envolve menos restrições que a improvisação.

Gordon (2000, p. 273) afirma que «Toda a criatividade é, até certo ponto, uma forma de improvisação e toda a improvisação é, até certo ponto, uma forma de criatividade», no entanto, faz a distinção entre os dois conceitos salientando que «enquanto um compositor cria uma composição com uma lógica interna própria, um músico de Jazz improvisa Blues baseado numa progressão estandardizada de padrões harmónicos». Para o autor, apesar de parecer impensável improvisar sem a capacidade de criar, a diferença entre os dois conceitos reside na temporalidade, ou seja, o facto de a criatividade ser uma questão de preparação e a improvisação uma questão de reação imediata.

Mais uma vez, poderíamos adaptar estas ideias, sustentadas pelos autores mencionados, à forma como se processa a linguagem. No nosso discurso, apesar de improvisarmos com frequência, utilizamos uma série de linguagem e padrões provenientes de uma aprendizagem anterior, uma vez que a nossa intenção é criar um discurso com sentido e com uma finalidade. Para isso, não somos totalmente livres pois não inventamos novas palavras nem atribuímos novos significados às palavras já existentes no nosso vocabulário. Desta forma, a improvisação em música, apesar de incluir uma grande componente criativa no momento de execução, é também feita obedecendo a uma série de padrões que vamos assimilando ao longo da nossa aprendizagem musical.

2.2. A Improvisação no Ensino Vocacional da Música

To improvise is to speak the musical language of motion and pitch, without text, but clearly, expressively and memorably. Jaques-Dalcroze thought of improvisation as basic to life, as an expression of life, and as life itself (Abramson, 1980, p. 68)

A filosofia de educação e suas consequentes pedagogias têm evoluído ao longo dos anos e, a prova disso, são as várias reformas educativas que vão surgindo com o passar do tempo com o objetivo de redefinir os planos educativos tão tradicionais e presentes, ainda hoje, no nosso atual sistema de ensino.

A educação deve inspirar-se na natureza e nas leis de desenvolvimento da criança atentamente observadas, libertando-se de todo o entrave levantado pela tradição ou hábito que se traduzem praticamente em decisões arbitrárias (G. Caló como citado em Chateau, 1956, p. 342)

Desde o século XVII/XVIII que teóricos como Comenius, Pestalozzi, Rousseau têm debatido acerca do papel da educação e das suas pedagogias. Neste século, surge o conceito de que a pedagogia é prática e ordem, verificando-se uma grande alteração neste sentido.

Atualmente pode dizer-se que o ensino conserva ainda um grande número de características presentes na chamada pedagogia tradicional do século XVII. A pedagogia em questão foi passando de geração em geração, de professores para alunos, padronizando um código pedagógico que progressivamente se tornou tradição, atingindo o seu auge com o ensino mútuo já no século XIX. Esforços são feitos no sentido de melhorar as práticas pedagógicas existentes, no entanto, ainda hoje verificamos características presentes quer na pedagogia tradicional, quer na nova pedagogia no ensino da música. As metodologias, como já foi referido, passam de professores para alunos e ao que frequentemente se assiste é professores seguindo a mesma rotina que os seus professores seguiam.

Por exemplo, para um professor do 2º ciclo que tenha seguido um modelo de ensino de leitura musical, audição e movimento de forma tradicional (expositiva e diretiva), a improvisação e composição em projetos assentes em pequenos grupos de trabalho autónomos pode ser encarada de forma estranha» (Webster, 2001, p. 10)

Por outro lado, se analisarmos as duas formas de educação, a tradicional e a evolutiva, podemos concluir que tanto a antiga como a recente não se encontram adequadas às necessidades educativas. (Dewey, 1997)

É necessário, segundo Webster (2001), servir-se de metodologias diversificadas e, acima de tudo, recorrer a um pensamento construtivista que nos ajude a reformular os modelos curriculares atualmente existentes.

Um bom modelo educativo deve assentar numa sólida base, que sirva quer a música quer a educação. Uma visão particularmente poderosa de aprendizagem é o construtivismo (...) O ponto forte do Construtivismo é o enfoque na importância da criatividade e na motivação da aprendizagem através da prática. A aprendizagem é mais eficaz quando abordada através de experiências práticas concretas do que quando colocam o sujeito numa atitude passiva de recetor» (Webster, 2001, p. 8)

Desde o século XVII/XVIII que alguns pensadores, confrontados com questões nos domínios do conhecimento e da aprendizagem, «defendem que o princípio de que a experiência concreta com os problemas deve preceder a teorização, lançando as bases para a emergência do que pode ser considerado o berço do novo paradigma de reflexão pedagógica da música» (Caspurro, 2006, p. 32).

Centrados na pedagogia tradicional, salvo raras exceções, poucos são os professores que inovam as suas pedagogias e experimentam novos métodos e teorias com os seus alunos, de forma a superar as suas dificuldades e lacunas ao nível da aprendizagem. Isso leva a que cada vez mais um número alargado de alunos abandone o ensino da música, por falta de motivação e, frequentemente também, pelas grandes dificuldades que sentem (Pedroso, 2004; Pinto, 2004; Sousa, 2004; Webster, 2001; Caspurro, 2006, 2007).

Como explicar, por exemplo, fenómenos ainda hoje recorrentes no universo dos alunos de formação 'erudita', como a dificuldade em improvisar, compreender harmonia, ler 'à primeira vista', transpor ou tocar 'de ouvido', ou, de um modo geral, criar música? Que eficácia pode ser imputada a um sistema de ensino que se revela incapaz de responder a problemas de realização que estão para além da performance propriamente dita, da reprodução imitativa de notação e do conhecimento de teoria? Enfim, questionar a qualidade do conhecimento é pôr em causa a própria qualidade do paradigma de ensino instituído (Caspurro, 2007, p. 17)

Um músico, ou um aluno estudante de música, nunca poderá ser considerado verdadeiro músico se não ouvir (Willems, 1970). Para combater esta lacuna à qual frequentemente se assiste, as práticas pedagógicas deveriam ser repensadas e reformuladas o quanto antes, incluindo atividades como criação, composição, improvisação, etc., porém, no ensino da música, mais propriamente no círculo de cultura erudito, raramente se assiste a esse tipo de exercícios. «Aquilo que, pela boca de alunos, continua a ser frequente ouvir-se dizer – a dificuldade em compreender *“a música que se dá no Conservatório – as notas, as pautas, o solfejo...”* – deveria constituir um sinal de questionamento e reflexão para os educadores» (Caspurro, 2006, p. 30).

Crê-se que as dificuldades de desempenho ao nível justamente da audição, da improvisação e, genericamente, do pensamento e expressão criativos, incluindo também a iliteracia notacional, continuam a caracterizar o perfil de grande parte dos alunos que frequentam o

ensino artístico. Uma das consequências disso é o facto de pouco se ter debatido ainda sobre o papel da improvisação no processo de aprendizagem musical no ensino artístico. Raros são os professores que promovem essa prática junto dos seus alunos e, mais raros ainda, são aqueles que se questionam acerca das razões inerentes ao facto da maioria dos alunos não ser capaz de improvisar. Improvisar é tarefa digna de desorientação e preocupação. Outra consequência presente nas práticas pedagógicas atuais (em grande parte dos casos) é o facto de, em grande média, os músicos saberem ler e escrever e não serem capazes de *falar música*, ou seja, improvisar, aquela que deveria ser uma das suas primeiras competências, está ausente na sua formação (Caspurro, 2006, 2007).

A criatividade tem vindo a conquistar um lugar privilegiado nos discursos educativos, nomeadamente, nos que se debruçam sobre a música. Paradoxalmente, sendo a improvisação um gesto genuinamente criativo, é com alguma resistência que a vemos empreendida no quotidiano das práticas escolares, tendo-se tornado quase numa “propriedade privada” de restritos círculos musicais, como o Jazz, alguma música popular ou qualquer outra tendência de tradição “não erudita” de transmissão cultural baseada na oralidade. (Caspurro, 1999, p. 1)

Apesar de a improvisação estar intimamente ligada às práticas jazzísticas atuais, é importante salientar a importância e a mais-valia que esta poderia acarretar nas escolas do ensino artístico vocacional de música (*cf.* 2.3).

2.2.1. A prática da improvisação aplicada à Formação Musical

a) A importância da audição interior na improvisação

A improvisação musical trata um tema cada vez mais estudado e explorado por pedagogos, professores, investigadores e intérpretes. No seguimento dessa investigação, surge um outro conceito cada vez mais abordado e discutido nas práticas pedagógicas: a audição interior. «A procura de terminologias ou alegorias que permitam explicar e sublinhar, de uma maneira clara e concreta, a qualidade do processo de assimilação musical é um fenómeno constante na reflexão educativa de todo o século XX» (Caspurro, 2007, p. 18).

Com base nesse conceito, vários são os pedagogos e investigadores que se preocupam em defender a importância da audição na aprendizagem musical. Matthay (1913 como citado em Caspurro, 2007, p. 18) aborda o problema da audição interior sublinhando a diferença entre

ouvir e escutar: «there is nothing more fatal for our musical sense, than to allow ourselves – by the hour – to hear musical sounds without listening to them». O termo *audição interior* é frequentemente utilizado por vários pedagogos como Willems, Orff, Kodály, etc, com o mesmo sentido de *escuta* defendido por Matthey.

Jaques-Dalcroze utiliza o termo *Euritmia* como conceito fundamental do seu método de ensino e nele «(...) vê a melhor forma de designar os princípios subjacentes à escuta sonora e cinestésica da música e, deste modo, a manifestação do desempenho musical intrinsecamente interiorizado, do qual depende decisivamente o desempenho da improvisação» (Caspurro, 2007, p. 18).

Por outro lado, Suzuki (1983, 1993), com o seu método específico para a aprendizagem do violino, sublinha a ideia de que o processo de assimilação musical se compara ao da língua materna desenvolvendo, com isso, os princípios da aprendizagem perceptiva dos sons.

Swanwick (1996), seguindo a mesma linha de pensamento de Edwin Gordon, cria um método o qual designou de C(L)A(S)P ao unir as primeiras sílabas das palavras que ele considera essenciais na aprendizagem musical: C – Composition/Creativity; L – Literature; A – Audition; S – Skills; P – Performance. O autor defende estes aspetos como sendo muito importantes no que concerne à assimilação musical encontrando, de certo modo, uma ligação com o termo *audiação* de Edwin Gordon.

John Paynter (1970) surge ainda neste contexto com o seu conceito de escuta criativa, ou seja, refazer a música interiormente. Para o autor, a composição, a escuta criativa, a introdução de música contemporânea nas escolas e a integração da música com outras áreas artísticas formam aspetos essenciais para a abordagem da música em geral (Paynter, 1970; Mateiro, 2010). «O seu pensamento fundamenta-se nas ideias educativas características do início do séc. XX, tendo como alicerce pedagógico os princípios da liberdade, descoberta e individualidade» (Mateiro, 2010, p. 9).

Edwin Gordon, para salientar a importância da audição interior na aprendizagem musical, cria, em 1980, o termo *audiação*. Este significa a capacidade de ouvir e compreender a música quando o som se encontra ausente.

A audiação tem lugar quando assimilamos e compreendemos na nossa mente a música que acabámos de ouvir executar, ou que ouvimos executar num determinado momento do passado. Também procedemos a uma audiação quando assimilamos e compreendemos música que podemos ou não ter ouvido, mas que lemos em notação, compomos ou improvisamos. (...) Pode-se

audiar enquanto se escuta, relembra, executa, interpreta, cria ou compõe, improvisa, lê ou escreve música (Gordon, 2000, p. 16).

Todos os autores supracitados têm um único objetivo: a forma como a música é apreendida e assimilada pelo sujeito. Assim, é muito importante a valorização dada ao canto, ao movimento corporal, a atividades de escuta sonora, à improvisação – antes de toda a teoria (Caspurro, 2007). É de grande importância mencionar a *audiação* como um ponto imprescindível na aprendizagem musical.

(...) a criação do termo *audiação* resulta não apenas da incontornável subjectividade terminológica que a simples palavra ‘audição’ encerra, como, e sobretudo, da necessidade de diferenciar a qualidade do processo de conhecimento musical envolvido no acto de ouvir do fenómeno puramente perceptivo» (Caspurro, 2007, p. 21).

O músico capaz de *audiar* agrupa em si um conjunto de competências que lhe permitem um maior raciocínio da música em todas as suas componentes e que o torna capaz de entender, no sentido literal da palavra, o que executa, o que lê e o que ouve. A forma como se ouve e o que se ouve é que dita a diferença entre um singular ouvinte e um verdadeiro músico. Daí, tal como na aprendizagem da língua materna, quanto mais palavras agruparmos no nosso vocabulário, mais rico ele será. Na música, será mais *rico* quem conseguir *audiar* todas as componentes musicais tais como: sintaxe musical (*como se ouve*), padrões tonais e padrões rítmicos (*o que se ouve*) (Caspurro, 2006, 2007).

Devido à importância que o conceito encerra, este deveria ser debatido e aprofundado por todos os músicos, inclusive professores. Face às dificuldades frequentemente sentidas por parte dos alunos que leva à procura de diversas soluções por parte dos professores, o conceito de *audiação*, quando inserido nas práticas pedagógicas, pode apresentar-se como uma forma de recurso com o objetivo de resolver dificuldades comuns dos alunos.

(...) como nem todos os alunos partilham das mesmas capacidades, só através da compreensão das características da audiação e da aptidão musical é possível tomarmos realisticamente consciência de como melhor poderemos dar resposta, como professores (...), às necessidades individuais de cada aluno, no que diz respeito ao seu desempenho musical (Gordon, 2000, p. 16).

Segundo Caspurro (2006), o processo de *audiar* constitui um desenvolvimento ou evolução qualitativos. A compreensão da música não se trata de um processo linear, ou seja, a forma como se processa a compreensão musical (a forma como se ouve, como se interpreta, como se

improvisa, como se compõe, como se lê), pode manifestar-se de diversas formas. «A atribuição de significado musical a uma obra relaciona-se com a qualidade ou grau de complexidade com que se manifesta a compreensão do sujeito. Isto é: traduz o seu estágio de *audiação*» (p. 49). Assim, Gordon atribuiu 6 estádios de *audiação* sequenciais que representam níveis de desenvolvimento ou compreensão musical (ver Quadro 3). O autor distingue-os ainda dos tipos de *audiação* que «(...) representam diferentes modos de desempenho, através dos quais os sujeitos realizam a compreensão de música, seja qual for o estágio de *audiação* em que se encontram» (Caspurro, 2006, p. 49) (ver Quadro 4). Gordon (2000) explica a relação entre os estádios e os tipos de *audiação* da seguinte forma: «nem todos os tipos incluem exatamente os mesmos estádios e, embora os estádios sejam sequenciais, os tipos não o são; contudo, alguns tipos servem de preparação para outros» (p. 28).

Estádio 1	Retenção momentânea
Estádio 2	Imitação e audiação de padrões tonais e rítmicos, e reconhecimento e identificação de um centro tonal e dos macrotempos
Estádio 3	Estabelecimento da tonalidade e da métrica, objectiva e subjectiva
Estádio 4	Retenção, pela audiação, dos padrões tonais e rítmicos organizados
Estádio 5	Relembração dos padrões tonais e rítmicos organizados e audiados noutras peças musicais
Estádio 6	Antecipação e predição de padrões tonais e rítmicos

Quadro 3: Estádios de Audiação (Retirado de Gordon, 2000, p. 34)

Tipo 1	Escutar	Música familiar ou não-familiar
Tipo 2	Ler	Música familiar ou não-familiar
Tipo 3	Escrever	Música familiar ou não-familiar ditada
Tipo 4	Recordar e executar	Música familiar memorizada
Tipo 5	Recordar e escrever	Música familiar memorizada
Tipo 6	Criar e Improvisar	Música não-familiar, durante a execução, ou em silêncio
Tipo 7	Criar e Improvisar	Leitura de música não-familiar
Tipo 8	Criar e Improvisar	Escrita de música não-familiar

Quadro 4: Tipos de Audiação (Retirado de Gordon, 2000, p. 29)

Os tipos de *audiação* estão organizados por uma ordem de dificuldade crescente. Isto é, o primeiro tipo é o mais simples enquanto o último se refere ao mais complexo. Um aluno que

consiga alcançar o tipo 8 será capaz de articular os vários tipos de *audiação*, no entanto, um aluno que consiga alcançar apenas o tipo 1, não consegue outro tipo (Gordon, 2000).

A improvisação musical está inserida apenas nos 3 últimos tipos revelando, por isso, uma capacidade de *audiar* mais complexa. Para o autor em questão, uma pessoa capaz de improvisar deverá em primeiro lugar ser capaz de escutar, ler, escrever, recordar e executar música familiar, não-familiar ou memorizada. Para além disso, quando é realizada a prática de improvisação, o aluno deverá ser capaz de improvisar em diversos contextos: durante a execução, em silêncio, na criação de uma nova obra, ler uma obra não-familiar, etc... Assim, podemos concluir que a improvisação trata uma área complexa mas essencial na formação dos alunos enquanto estudantes de música, potenciando os seus níveis de *audiação*. Os três tipos que incluem o ato de improvisar deveriam ser estimulados nas disciplinas do ensino vocacional com o objetivo de formar bons ouvidos e bons alunos capazes de enfrentar as possíveis dificuldades que possam advir no futuro.

b) A dependência do código escrito

O atual sistema de ensino, mais precisamente o que se refere ao estudo da música erudita ocidental, está demasiado voltado para o *tão* tradicional código de escrita musical. Atualmente, maior parte dos professores entregam toda a sua atenção ao domínio da notação musical e da leitura por parte dos alunos do que propriamente à audição, ao *ouvir* e perceber o que realmente acontece quando os alunos *ouvem* música. Será que compreendem todos os processos que ocorrem em torno da música na prática? Couto (2009, p. 97) afirma que «(...) o ensino tradicional da música dá grande ênfase ao desenvolvimento da capacidade de dominar os códigos de escrita musical». Por outro lado Caspurro (1999, p. 14) considera que a sobrevalorização da leitura e da escrita constitui uma problemática associada à aprendizagem e execução musicais nos conservatórios, criando-se uma relação de grande dependência.

Todos sabemos também que, a par do aumento significativo de alunos no ensino vocacional da Música nas últimas décadas, a qualidade do mesmo não tem acompanhado este progresso, tal como era previsto (Cruz, 2010).

Com a melhoria do nível sócio-económico da generalidade da população portuguesa e com uma maior democratização das possibilidades de acesso ao ensino, a música passou a fazer parte das escolhas de pais e encarregados de educação como atividade de ocupação dos tempos livres, de

enriquecimento cultural, intelectual e social e, eventualmente, mesmo como futura profissão (Sousa, 2004, p. 20).

O bem-vindo alargamento a um maior número de alunos do ensino da música em Portugal que se tem verificado nas últimas décadas (e de forma exponencial nos últimos anos) não tem sido acompanhado, como todos sabemos, da qualidade de ensino que desejaríamos. São difíceis as condições do ensino da música (...) Mesmo assim, há muitos professores que fazem um bom trabalho, por vezes excelente, apesar de espartilhados por imposições ministeriais totalmente desligadas da realidade social e dos contextos escolares existentes. No nosso sistema de ensino, a vários níveis, a avaliação dos alunos está profundamente errada. (...) Para quê insistir na leitura, cedo demais, sabendo que é impossível a aprendizagem cognitiva se os alunos não têm bases sensoriais para perceber um código que traduz uma “linguagem” que lhes é estranha? (Cruz, 2010, p. 17).

Caspurro (2007) defende que maior parte das dificuldades sentidas pelos alunos ao nível da audição, da improvisação, da iliteracia musical, do pensamento e expressão criativos, residem no facto de maior parte das abordagens pedagógico-didáticas não basear os seus métodos numa teoria psicológica e sequencial dos processos envolvidos no ato de ouvir. No entanto, mais do que fazer música, importa como é de facto apreendida e assimilada pelo sujeito. Se tivermos em atenção este último ponto, talvez assim possamos melhorar a qualidade de ensino vigente. A autora defende ainda que a importância dada ao canto, ao movimento corporal, a atividades de escuta sonora e à improvisação, deveriam anteceder a aprendizagem da teoria, da leitura e escrita musical, para assim transformarmos o atual paradigma de ensino.

Atente-se à seguinte citação: «(...) sempre resisti à leitura musical nos primeiros estágios da educação, porque ela incita muito facilmente a um desvio da atenção para o papel e para o quadro-negro, que não são os sons» (Schafer, 1991, p. 307).

Outro facto que leva à sobrevalorização do código escrito é o caso da notação tradicional estar frequentemente ligada ao conceito de literacia musical, um tema abordado com pertinência nas últimas décadas.

O uso de notação tradicional tem também estado frequentemente “amarrado” ao conceito de literacia musical (Barrett, 1998 como citado em Pedroso, 2004, p. 9). Sendo inegável que o domínio do código musical escrito é fundamental no âmbito da música erudita ocidental, a literacia musical não pode ser entendida apenas com base nele.

Cruz (2010, p. 17) defende que «(...) mesmo sendo a literacia musical um objetivo educativo, um “fim”, a parte referente à leitura e à escrita só é importante se servir para fazer

música, ouvir melhor, conhecer repertórios, compor, perpetuar, lembrar, servir os compositores ou a memória coletiva».

Apesar de todas as discussões por parte de autores e pedagogos em torno da excessiva dependência do código escrito, a verdade é que essa sujeição continua a existir em demasia no nosso atual sistema de ensino. Tomemos como exemplo uma aula de formação musical nos conservatórios e academias de música. Quantas vezes vemos a prática repetida e insistente de leituras, ditados, intervalos, etc...? Quantas vezes vemos professores darem demasiada atenção à escrita muito antes de os seus alunos saberem exatamente do que aquilo se trata, muito antes de conseguirem *ouvir*? Quantas vezes vemos as repetidas e *tão* tradicionais aulas de formação musical acontecerem, levando ao insucesso e abandono por parte dos alunos no ensino vocacional da música?

É significativo, por exemplo, que as frequentes dificuldades de improvisação melódica e tonal demonstradas por alunos do ensino artístico estejam associadas a também frequentes problemas de compreensão harmónica. É significativo como a insistência por estratégias baseadas em escalas e intervalos – note-se que estes assuntos são continuamente repetidos ao longo dos oito ou mais anos de ensino do conservatório – não é suficiente para gerar no aluno a capacidade de generalizar e criar. É significativo, por fim, que a prática continuada e repetida de leituras e ditados não sirva para evitar os elevados níveis de insucesso escolar, concretamente no plano da leitura e escrita notacional. (Caspurro, 1999, pp. 12-13)

Neste sentido, de acordo com Cruz (2010), é crucial fazer com que os alunos não dependam sempre da partitura que tantas vezes os condiciona; é necessário cantar, desenvolver a audição, a memória, ouvir interiormente, «ler música» sem estar associada à escrita, não perder o contacto visual com o professor e «reagindo musicalmente».

2.2.2. A prática da improvisação ao longo dos vários períodos da História da Música

O fenómeno da improvisação esteve sempre presente ao longo de toda a História da Música ainda que, por vezes, esse facto não seja bem notório dado que maior parte da música era registada por escrito. A improvisação é a forma mais natural e alargada no domínio da criação da música e constitui-se como uma vertente importante nas mais variadas tradições musicais. Podemos dizer que a música improvisada se encontra presente em todas as culturas.

Esta prática pode ser considerada como um processo de composição ou, por outro lado, como algo espontâneo que o intérprete cria no momento da performance. O processo de composição, ou o simples ato de compor, pode ser considerado um ato de improvisação na medida em que o compositor cria algo, no entanto, a diferença entre os dois conceitos (improvisação no processo de composição e improvisação no processo da performance) reside na temporalidade. Ou seja, o tempo de escolha e decisão no momento da performance é exatamente o mesmo, enquanto no processo de composição existe a possibilidade de voltar a decidir. A temporalidade na performance é linear, contínua e irreversível, na composição é sumativa, cumulativa e reversível.

Assim, neste contexto, criar uma obra, ornamentar uma peça instantaneamente ou até mesmo a própria interpretação do músico no momento da performance, podem ser considerados atos de improvisação.

Na improvisação, há apenas um momento. A inspiração, a estruturação e a criação da música, a execução e a exibição perante uma plateia ocorrem simultaneamente num único momento em que se fundem memória e intenção (que significam passado e futuro) e intuição (que indica o eterno presente). O ferro está sempre em brasa (Nachmanovitch, 1993, p. 28).

Neste sentido, ao analisar os vários períodos da História da Música, verificamos que desde cedo se encontram referências ao ato de improvisar.

Essa alegria de improvisar enquanto se canta ou se toca um instrumento é evidente em quase todas as fases da história da música. Essa foi sempre uma força poderosa na criação de novas formas, e todo o estudo histórico que se limita à prática ou às fontes teóricas que nos foram deixadas de forma escrita ou impressa, sem levar em conta o elemento de improvisação e a vivência da prática musical, deve ser considerado necessariamente como algo incompleto, certamente um retrato distorcido. Pois quase não há um único campo na música que não tenha sido afetado pela improvisação, nem uma técnica musical ou forma de composição que não tenha tido origem na prática improvisadora, nem que não tenha sido influenciado essencialmente por ela. Toda a história do desenvolvimento da música é acompanhada por manifestações de impulsos para se improvisar (Ferand, 1961 apud Bailey, 1992 como citado em Lima & Albino, 2009, p. 98).

Nos períodos passados da História da Música a tradição/transmissão oral era frequente pelo que existia alguma liberdade de expressão, entendida também como improvisação. Ao longo dos tempos, essa tradição oral foi-se extinguindo dando origem à 'tão' atual tradição escrita.

Apesar de muitos autores fazerem apenas referência à improvisação a partir do período Barroco, esta já existia há muito tempo na história, inclusive na Idade Média (uma vez que as

principais fontes documentais datam dessa época) ainda que de uma forma mais «inconsciente». Isto é, como a transmissão oral permitia a liberdade de interpretação, as interpretações variavam de intérprete para intérprete, culminando num improviso.

Depois do colapso da cultura greco-romana, a música da Europa Ocidental era transmitida oralmente, e as novas composições eram muito provavelmente aperfeiçoadas através da performance ou criadas espontaneamente através da improvisação (Shih, 2012, p. 16).

Até ao século IX, o cantochão desconheceu qualquer sistema notacional, ou seja, tudo se processava através da tradição oral. Na prática, sempre que era necessário criar uma peça para um momento novo, a composição processava-se com base em fórmulas pré-existentes que constituíam uma espécie de «depósito da tradição». Neste sentido, acreditou-se durante muito tempo na sacralidade da tradição gregoriana e, assim, foi possível garantir a continuidade de um repertório durante séculos sem que existisse algum tipo de notação. Crê-se que era difícil assumir o papel de solista neste período uma vez que este precisava de 10 anos para memorizar todo o repertório litúrgico devido à ausência de notação (Borges & Cardoso, 2008).

Ainda nesta época quando surge a necessidade de uniformizar o repertório em regiões distantes, começam a utilizar-se alguns sinais, ou acentos com função musical, com o objetivo de ajudar na memória do cantor. Estes sinais denominavam-se neumas que eram já utilizados no canto gregoriano. Os primeiros manuscritos com estes sinais datam do século VIII/IX e os últimos do século XIV.

Tomando como exemplo a Europa da Idade Média [verificamos que] (...) o sistema de notação musical, ainda rudimentar tanto para as alturas quanto para as durações, permitiu que alguns componentes da música fossem alterados, recombinaados e finalmente memorizados na forma final da ideia musical. Nesse período as atividades de compor, executar e improvisar fundiam-se na mesma pessoa: a improvisação foi um recurso bastante utilizado (Lima & Albino, 2009, p. 99).

Ao longo da Idade Média o sistema notacional foi-se aperfeiçoando. Já no século XII, com a Escola de Notre-Dame, surgem os primeiros modos rítmicos, notação mensural, sempre com ritmo ternário (significando 'perfeição').

Aparecem neste período os primeiros teóricos da música medieval. Surgem as primeiras figuras da notação mensural (Máxima, longa e breve) e a Música subordina-se aos ritmos de acentuação ternária, considerados «perfeitos», utilizando os «modos rítmicos» (ou *pés métricos*) tomados da poesia (Borges & Cardoso, 2008, p. 73).

O fenómeno dos *tropos* e os primeiros manuscritos sobre polifonia foram duas das muitas circunstâncias que, ao longo da Idade Média, acompanharam o aparecimento da escrita musical na música Ocidental. Deste modo, a improvisação foi aos poucos perdendo espaço devido à busca de uma tradição escrita e sustentável. Vários são os autores que neste sentido defendem que a improvisação começa a desaparecer na cultura Ocidental à medida que se desenvolve o sistema de notação (Nachmanovitch, 1993; Borges & Cardoso, 2008; Lima & Albino, 2009; Stanciu, 2010).

O aparecimento da notação veio, em grande parte, limitar o uso da improvisação no entanto, no período Barroco ainda é claro o uso dessa prática principalmente no que se refere à era do Baixo Contínuo.

Em relação ao Renascimento, a música barroca introduz inovações estruturais como expressão de uma transformação interior: a harmonia maior-menor, o baixo contínuo, o princípio concertante, a monodia, o moderno sistema de compassos. (...) O baixo contínuo é o fundamento harmónico da música barroca. A voz mais grave, duplicada *facultativamente* numa obra polifónica do séc. XVI (*basso seguente*), transforma-se, no Barroco, num elemento *essencial* da composição: uma linha do baixo ininterrupta (*basso continuo*) que, com a sua harmonia implícita (realizada pelo executante do B. C. apesar de não estar escrita), serve de base para as vozes concertantes (Michels, 2007, p. 307).

No período Barroco era frequente instrumentistas de tecla improvisarem sob uma harmonia pré-definida, utilizando para o efeito apenas a linha do baixo. Segundo Stanciu (2010), foi esta arte de tocar um instrumento de teclas a partir do baixo cifrado (ou também denominado baixo contínuo) que influenciou os atuais músicos de *jazz* que criam música a partir de temas, motivos e/ou estruturas pré-definidas.

Deste modo, o ato de improvisar no período Barroco, ao contrário da Idade Média, manifestava-se conscientemente, propositadamente e de forma natural.

(...) no período barroco, apesar de o sistema notacional já estar praticamente consolidado, a improvisação ainda foi muito utilizada. Havia a clara intenção de improvisar em música, talvez por força de uma tradição oral que fazia parte do cotidiano musical (Lima & Albino, 2009, p. 99).

Uma boa parte da improvisação neste período esteve associada à prática do baixo contínuo. Como já foi referido, era executado obrigatoriamente por um músico instrumentista de teclas (cravo ou órgão) que, por norma, também poderia ser acompanhado por violoncelo, viola de gamba ou fagote. Neste caso, o instrumentista de teclas com a mão esquerda deveria tocar o

baixo e, com a mão direita, improvisar sob a harmonia indicada através da notação cifrada convencional (ver imagem 3).



Imagem 3: Sonata BWV 1030 de J. S. Bach – 2º Mov. (Comp. 11-12)

(Exemplo retirado de Almeida, 2006, p. 23)

Neste sentido, J. S. Bach « (...) foi mais conhecido como um exímio improvisador do que como compositor (...) das suas improvisações restam apenas depoimentos de seus contemporâneos que puderam testemunhar essa sua habilidade (Lima & Albino, 2009, p. 99).

Para além da prática do baixo contínuo onde era comum a prática da improvisação, existia ainda outros espaços destinados a esse fenómeno por parte dos intérpretes. Partindo do princípio de que *toda a repetição em música deve trazer algo novo*, nesta época era de esperar que o intérprete desse um novo sentido à música, ou seja, que executasse mais do que aquilo que estava escrito. E, por norma, esses acontecimentos aconteciam nas repetições propícias à improvisação: através de ornamentações, da expressividade colocada numa peça, a mudança de andamento ao longo da mesma, etc... (Lima & Albino, 2009).

Já no período Clássico, a prática de improvisação passou a ter um papel mais restrito à medida que a notação ia evoluindo, até que as partituras começaram a incluir cada vez mais indicações que limitavam a liberdade criativa do intérprete. Outro motivo que nesta época levou ao declínio da improvisação, foi o facto de o grupo de instrumentistas (cada vez maior) exigir a presença de um regente que não fosse intérprete, enquanto no Barroco o regente do grupo era o instrumentista do cravo ou órgão. Contudo, apesar de todas as características evolutivas que surgem nesta época, a prática da improvisação ainda era permitida na *cadenza* dos concertos, onde o solista tinha oportunidade de exibir a sua técnica através de uma passagem virtuosista. Corelli e Haendel são dois dos principais compositores que incluíram essa passagem nas suas obras, pois apesar de estar incluída no período Clássico esta técnica foi criada no Barroco.

Ao longo do tempo, com a notação cada vez mais presente, os intérpretes deixaram de ter criatividade nas suas interpretações e, com isso, dificuldade na capacidade de improvisar.

Entretanto, não demorou muito para que os futuros compositores passassem a escrever suas próprias *cadenzas*, principalmente quando perceberam nos executantes certo declínio na capacidade de improvisar. Beethoven foi o primeiro a fazer isso no Concerto para piano forte n. 5, em mi bemol maior, op. 73 (1809) – o *Imperador*.

Gradualmente, os compositores foram adotando uma escrita musical extremamente precisa, abolindo qualquer espaço para a improvisação. Tal procedimento seguiu até ao serialismo integral no século XX (Lima & Albino, 2009, p. 101).

Vários foram os motivos que, progressivamente, levaram ao desaparecimento da improvisação na música clássica ocidental: o aperfeiçoamento do sistema notacional; o prestígio e influência que os regentes passam a ter na condução das orquestras; a separação gradual que se estabeleceu entre a figura do compositor e do intérprete, etc... Tomando este último como exemplo, podemos verificar que o mesmo teve um peso considerável na questão que se coloca. Se no passado as peças eram exercidas por um único músico (que fazia o papel de compositor e intérprete), agora passamos a ter dois (ou mais) agentes: o compositor a quem resta compor, e o intérprete que executa apenas o que está escrito na partitura. Dessa forma, nem os compositores disponibilizavam espaço para a improvisação, nem os intérpretes se mentalizavam com tal decisão (Lima & Albino, 2009).

Com todos estes factos, e com a sacralização da partitura no Iluminismo, a improvisação foi abandonada em quase todas as execuções musicais. No período Romântico, o fenómeno consumou-se como uma atividade de pouca importância; a técnica era utilizada apenas pelos compositores ao escreverem as suas peças ou então ao improvisarem sobre obras de outros compositores, em contexto casual.

Porém, se até aqui a improvisação tinha sofrido restrições devido à busca de uma notação musical precisa (um dos fortes motivos), na passagem entre o séc. XIX e XX o papel inverte-se. Com a grande evolução do meio cultural e social (principalmente no que respeita à evolução dos meios de comunicação, tecnológicos e de transporte) os ideais alteram-se também no que diz respeito à busca de «(...) novos conhecimentos sobre o espírito e a matéria capazes de criar de novo um espaço para uma maneira unitária de ver e viver a existência, condição necessária para qualquer cultura, arte e música» (Michels, 2007, p. 519).

No final do século XIX a improvisação reaparece mais precisamente no domínio do *Jazz* e, mais tarde, através da música contemporânea – componente essencial desta época onde os compositores lutavam no sentido de obter algo autêntico, original e, acima de tudo, diferente.

O séc. XX é o século da *nova música* (*música nova*, música contemporânea, modernidade, vanguarda). Nova música existiu também noutras épocas (...) No entanto, a ruptura com a história provavelmente nunca foi tão forte como no séc. XX, e isto graças à renúncia da tonalidade (Schoenberg), até chegar ao abandono do conceito tradicional de música e de obra na sua totalidade (Cage) (Michels, 2007, p. 519).

Neste período assistimos a uma expansão da área de indeterminação nas composições e uma liberdade interpretativa a níveis jamais vistos na história da música ocidental, despojando muitas vezes a composição de qualquer vestígio de controle advindo do compositor. Também nesse período, os meios tecnológicos que haviam sido empregados como proibitivos da liberdade interpretativa foram utilizados como ferramentas adicionais para a produção sonora (Lima & Albino, 2009, p. 104).

Nesta época (mais precisamente na música posterior a 1950) surge então a chamada música serial, música eletrónica, música aleatória e música pós-serial.

O serialismo integral, onde o princípio serial de organização dos sons não se dá apenas nas alturas, mas também nas durações, ataques e dinâmicas, proporcionou um controle quase que absoluto, até doutrinário do compositor sobre a sua obra. Coincidentemente é nessa época que a música eletrónica também se desenvolve na Europa, podendo inclusive adotar o serialismo dentre outras práticas composicionais. Na música eletrónica, o compositor podia trabalhar seu material diretamente, podendo ouvi-lo em seguida, sem necessitar de um intérprete. Esse comportamento cria um canal direto de comunicação entre o compositor e sua obra (Lima & Albino, 2009, p. 105).

Na mesma época, nos EUA, menciona-se a música aleatória como a principal representante da música dita ‘experimental’, cujo resultado não é previsível (Michels, 2007, p. 549).

Surge então neste contexto o compositor John Cage. Cage é o inventor do «piano preparado» (Bacchanale, 1938 como citado em Michels, 2007, p. 549) onde utiliza acessórios extra para alterar o som do mesmo tais como: pedaços de papel, de madeira, de metal, etc... (Michels, 2007). Uma das famosas obras do compositor que levou a música aleatória ao extremo foi a peça 4’33’’ (*tacet* em três andamentos, 1952) (ver imagem 4).

Ao mesmo tempo, surge nos EUA uma outra corrente, incorporando o aleatório, a indeterminação e a improvisação na música erudita. (...) A partitura 4’33’’ escrita por Cage, em 1952, leva ao extremo o conceito de acaso e indeterminação. Não há na obra uma única nota escrita, apenas a indicação *tacet* (não toque) e o tempo que isso deve durar (4 minutos e trinta e três segundos) (Lima & Albino, 2009, p. 105).

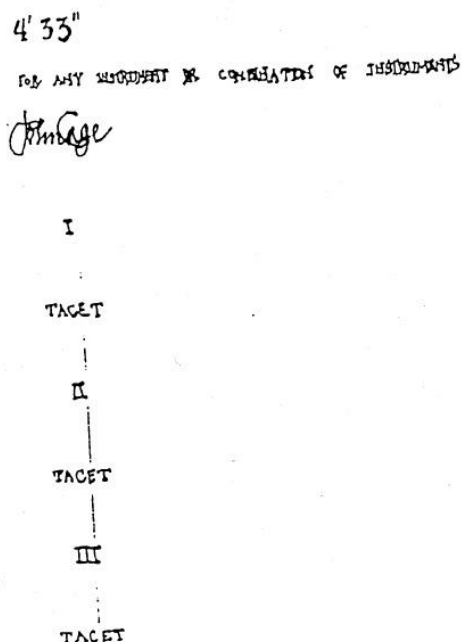


Imagem 4 – 4'33": manuscrito escrito pelo próprio autor John Cage
(Retirado de Stanciu, 2010, p. 9)

A partir desta época, com o objetivo de oferecer maior liberdade ao intérprete e, em alguns casos, maior fidelidade às ideias do compositor nascem as partituras gráficas como é o caso também da peça *Music for Cello and Piano* de Earle Brown, composta em 1955 (ver imagem 5).

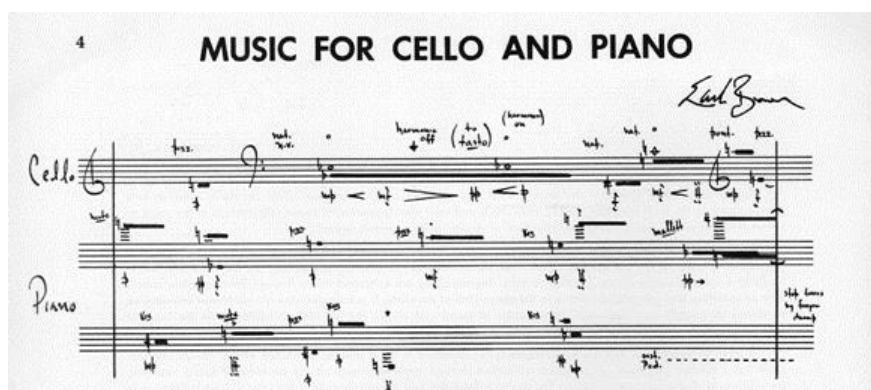


Imagem 5 – *Music for Cello and Piano* de Earle Brown, 1955.
(Retirado de <http://www.earle-brown.org/works/view/19>)

Certos compositores detetaram que o sistema notacional tradicional já não atendia mais às necessidades composicionais. Efeitos extraídos com muita dificuldade das partituras do serialismo integral podiam ser obtidos de uma forma mais interessante e espontânea utilizando-se a

indeterminação. (...) Muitas das partituras gráficas nasceram da intenção dos compositores em criar um sistema notacional apropriado às novas ideias. Em algumas dessas obras concentravam-se em igual medida, a fidelidade às ideias do compositor e uma liberdade interpretativa até então não reconhecida nas partituras que seguiam a notação tradicional (Lima & Albino, 2009, pp. 105-106).

A improvisação teve o seu auge no período moderno (a partir do séc. XVIII) e mais acentuadamente no século XX porém, posteriormente, a prática foi caindo novamente em desuso e os intérpretes continuaram a seguir todas as indicações da partitura de forma integral. A tradição escrita tem uma forte influência na música erudita ocidental, sendo um dos principais motivos da decadência dessa prática no repertório erudito ocidental.

2.3. A improvisação aplicada ao *Jazz*

A prática musical *jazzística*, de onde provém o termo *Jazz*, nasceu e propagou-se ao longo do séc. XX espalhando-se por todo o mundo.

A sua origem é um mistério por decifrar uma vez que, até hoje, ninguém conseguiu encontrar as suas verdadeiras raízes, porém, é frequentemente atribuída aos E.U.A. mais precisamente a Nova Orleães:

[Os escravos africanos] (...) inventaram, pois uma música nova com novas sonoridades, novas acentuações rítmicas, muita improvisação e alguma alegria. Era a africanização de todas as músicas. Nascera o Jazz, a música do século XX.

O Jazz não nasceu em Nova Orleães, como ninguém sabe exatamente quando e onde alguém nasceu -, mas Nova Orleães serve perfeitamente para o efeito, dado que era o centro de encontro de raças e costumes, de defeitos e qualidades (Duarte, 2009, p. 13).

Este estilo musical retrata não só um género musical com características bastante únicas, como também um estilo com uma linguagem própria que apresenta encadeamentos harmónicos característicos, com um baixo contínuo que nos remete para o período barroco e com harmonias elaboradas.

Ao longo das várias épocas da história da música, com a busca constante por uma notação musical precisa, a improvisação, o espaço para a criatividade e a margem de intervenção destinada ao intérprete numa determinada execução passaram a ausentar-se das práticas musicais. Em oposição a isso, encontram-se os atuais músicos preocupados com o seguimento da partitura e com a sua *performance*. Contudo, já no século XX, é no *Jazz* que a improvisação

volta a conquistar um novo protagonismo sendo considerada por muitos como a principal característica deste estilo musical respeitado, ainda hoje, como o estilo mais emblemático da improvisação musical.

A improvisação reapareceu mais proeminentemente no século XX no domínio do *jazz* e, mais tarde, através das contínuas influências das tradições musicais improvisadoras, nomeadamente as orientais, na música erudita ocidental e na música americana, onde encontramos como principais procedimentos musicais o sentido aleatório (ao acaso), a indeterminação e a improvisação (Stanciu, 2010, p. 9)

Tiberian (2005 como citado em Stanciu, 2010) considera que o jazz é um género criativo por excelência, sendo por isso considerado uma arte coletiva (ou individual) que estimula a criação. Assim, ele afirma que a criação e a improvisação constituem o DNA do *jazz*.

Praticamente todas as peças de *Jazz* contêm secções para improvisar, sejam elas divisões inteiras destinadas a solos, improvisações sobre melodias, sobre progressões harmónicas, etc. Ao longo de todo o século XX, foram surgindo também vários estilos (variações) e características do *Jazz* como por exemplo: o *Bebop*, o *Cool Jazz*, o *Free Jazz*, o *Electric Jazz*, o *Blues*, o *Swing*, etc...que, de certa forma, vieram procurar novas formas de incluir o *Jazz* nas práticas musicais da época, em busca de novas cores e linguagens *Jazzísticas*.

No que respeita à pedagogia, o *Jazz* ainda não ocupa o seu devido lugar uma vez que, contrastando com os EUA, não se encontra subjacente aos programas do ensino vocacional da música nomeadamente nos conservatórios e academias, ficando este reservado apenas para escolas específicas de ensino de *Jazz*. Porém, é de salientar a importância e a mais-valia que esta prática poderia acarretar nas escolas de ensino vocacional da música. Se são frequentes as dificuldades e o facto de os alunos não conseguirem dar resposta a situações espontâneas de estar com a música, seria importante repensar e reformular as práticas pedagógicas, de modo a que, com frequência, os alunos *falassem* música sem qualquer problema, pois é essa a essência de tudo o que aqui é abordado. No entanto, há que salientar também o facto de que tudo isto se torna um ciclo vicioso, ou seja, se os professores não tiveram a respetiva formação para abordar questões práticas como o *Jazz*, jamais conseguiriam incutir essas abordagens na sala de aula com os seus alunos.

Efetivamente não pode ser arredada da questão a forma como os educadores observam a improvisação no contexto da sua própria vivência formativa e artística. Sendo eles próprios produtos do sistema de ensino vigente, é natural que não se sintam suficientemente confiantes para pôr em

prática competências relativamente às quais não se encontram habilitados – nem, em virtude disso mesmo, atribuem um significado experiencial concreto. A circularidade do fenómeno manifesta-se também, como é óbvio, ao nível da sua formação pedagógica. Isto é: na qualidade do produto resultante da acção desenvolvida, de uma forma generalizada, pelos próprios agentes de formação (Caspurro, 2006, p. 15).

Contudo, seria pertinente a abordagem deste género musical complexo e de elevado nível artístico no ensino vocacional da música, com o intuito de enriquecer musicalmente os nossos alunos e dar-lhes mais aptidões para conseguirem enfrentar situações espontâneas que possam surgir ao longo do seu percurso. Existe a necessidade de procurar modelos capazes de dar resposta ao desenvolvimento da improvisação e do pensamento criativo dos alunos, uma vez que o paradigma tradicional e atual de ensino musical não tem o permitido fazer (Caspurro, 2006).

CAPÍTULO III – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

3.1. Instrumentos de recolha de dados

O capítulo em questão destina-se à apresentação dos resultados obtidos ao longo deste projeto de intervenção, partindo da análise dos dados recolhidos ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada.

Deste modo, para a realização da mesma (PES) e posterior elaboração do relatório de estágio, foi necessário recorrer a alguns instrumentos de recolha de dados com o objetivo de analisar, investigar e avaliar o meio envolvente. Os resultados tornam-se desta forma valiosos pois formam a base de toda a análise da prática.

3.1.1. Reflexões de observação não-participante

Os relatórios de observação não-participante foram realizados no período de observação que ocorreu entre meados do mês de outubro de 2014 e meados do mês de janeiro de 2015 (no contexto de História da Cultura e das Artes) e até meados do mês de maio de 2015 (no que respeita ao contexto de Formação Musical). Neste tipo de observação, o observador identifica-se e «(...) explica aos participantes quais são as suas intenções, mas assume sempre o seu papel de investigador, não tentando mudar o rumo natural dos acontecimentos» (Coutinho, 2013, p. 138).

Ao longo das sessões observadas nos dois contextos, foram realizadas reflexões, em género de resumo de aula, onde eram incluídas desde dúvidas por parte dos alunos a exercícios propostos pelos professores, tendo sempre em atenção a motivação e atenção dos alunos a cada aula e, acima de tudo, a participação e interesse dos mesmos. Deste modo, foram realizados ‘relatos’ de aula como observador não-participante procurando recolher informações relevantes para a elaboração e planificação da intervenção a realizar posteriormente, bem como analisar as metodologias utilizadas em ambos os contextos.

3.1.2. Reflexões de observação participante

Todas as reflexões de aula neste contexto foram realizadas após cada aula lecionada de forma a recolher os dados mais relevantes (dificuldades e/ou facilidades dos alunos, motivação dos mesmos perante as atividades realizadas, possíveis alterações no decorrer da aula,

estratégias utilizadas para superar dúvidas dos alunos, etc...) para uma posterior análise da intervenção pedagógica.

A prática pedagógica propriamente dita, incluindo o papel de observador participante, iniciou em janeiro de 2015 em ambos os contextos de intervenção. Este instrumento distingue-se do anterior no sentido em que o observador «(...) é também ele membro de pleno direito do grupo que estuda» (Coutinho, 2013, p. 138), ou seja, intervém no acontecimento fazendo parte dele tal como todos os outros membros que são observados: «(...) o investigador assume um papel ativo e atua como mais um membro do grupo que observa» (Coutinho, 2013, p. 138).

Os 'relatos' de aula foram elaborados no final de cada sessão lecionada até à data da última intervenção que ocorreu em junho de 2015.

3.1.3. Questionários

Os questionários foram o instrumento de recolha de dados mais valioso ao longo de toda a prática pedagógica, uma vez que originou dados concretos acerca de questões pertinentes que serviram de base para a análise final da intervenção.

Ao contrário dos anteriores, este instrumento de recolha de informação surge no sentido de recolher apenas informações de outros sujeitos, intervenientes ou não no projeto, que poderão ser úteis através das suas respostas dadas aos questionários (Coutinho, 2013).

Os mesmos foram elaborados e aplicados aos alunos de História da Cultura e das Artes intervenientes (6º grau) e não intervenientes (7º e 8º grau: ver Anexo II) e a todos os professores de Formação Musical (ver Anexo I) presentes no Conservatório do Vale do Sousa no ano letivo 2014/2015. No caso dos alunos de História do 6º grau, foram aplicados dois questionários: pré e pós-observação (ver Anexo II e III).

3.2. Caracterização dos contextos: fase de observação

O projeto de intervenção incide em dois contextos distintos: Formação Musical e História da Cultura e das Artes. Na seleção das turmas foi tido em consideração a escolha seletiva do grau interveniente e, obviamente, a disponibilidade de cada uma e dos respetivos professores cooperantes. Para o contexto de Formação Musical foi pertinente selecionar um grau inicial que provavelmente, até à data, pouco ou até nenhum contacto tivesse com a improvisação de modo

a implementar essa mesma prática de raiz e perceber quais as facilidades e/ou dificuldades dos alunos perante o tema selecionado. No caso de História da Cultura e das Artes, o facto de os alunos associarem (na maior parte das vezes) o *Jazz* ao improviso, esteve na base da seleção de um 6º grau. No 6º grau os alunos têm pela primeira vez contacto com a disciplina em questão e, desta forma, poderiam ser abordadas as práticas de improviso presentes nos primórdios da História da Música.

Os pontos seguintes irão descrever e caracterizar mais pormenorizadamente cada uma das turmas intervenientes à luz dos registos efetuados na fase de observação.

3.2.1. Contexto de Formação Musical

A fase de observação de aulas no contexto de Formação Musical iniciou em meados de outubro de 2014 e consistiu na observação não participante de duas aulas semanais (90' + 45'), lecionadas pela professora cooperante Isadora Rodrigues. Em todas as aulas observadas foram realizadas as reflexões, em jeito de relatório de aula, para posteriormente serem analisadas de modo a servir de base para a criação da intervenção que viria a acontecer futuramente.

Numa primeira observação constatou-se que a turma, constituída por 14 alunos, era muito motivada à exceção de dois alunos que por revelarem um pouco mais de dificuldade, falta de atenção e participação, demonstravam desinteresse pela disciplina apresentando-se na maior parte das vezes distraídos e desmotivados. Um dos fatores mais evidentes ao longo das aulas foi o comportamento de um desses alunos que por se revelar irrequieto e demasiado conversador, interferia nas aulas de forma negativa obrigando a professora a intervir com alguma severidade. À exceção desse facto e de uma forma geral, todos se demonstravam entusiasmados, motivados e empenhados. Era uma turma bastante participativa, embora existissem alunos com algumas dificuldades, que colocava questões pertinentes sempre que possível para melhor compreenderem os conteúdos.

A análise das aulas observadas demonstrou, desde cedo, alguns problemas por parte dos alunos. Os mesmos revelavam mais dificuldades na teoria (como leitura de notas, construção de intervalos, acordes, armações de clave, etc...) e um pouco mais de facilidade no que se refere ao contexto prático, nomeadamente identificações auditivas (de escalas, acordes, intervalos...). No entanto, no que dizia respeito a entoações, os mesmos não conseguiam reconhecer os padrões

musicais ao longo dos excertos indicados pela professora pelo que lhes dificultava a realização deste género de exercícios, daí ser pertinente a abordagem de uma metodologia que tivesse como foco principal o treino auditivo, para posteriormente, conseguirem improvisar e reconhecer sensorialmente progressões harmónicas.

As aulas foram sempre muito práticas de forma a motivar os alunos para a aprendizagem dos conteúdos e tornaram-se valiosas pois permitiram uma melhor compreensão e constatação da problemática que fundamentou toda a prática de ensino supervisionada, uma vez que o improviso estava ausente nas práticas pedagógicas observadas.

3.2.2. Contexto de História da Cultura e das Artes

A fase de observação neste contexto iniciou em meados do mês de outubro de 2014 e consistiu na observação de apenas uma aula semanal num bloco de 90' lecionado pelo professor cooperante Sílvio Cortez. À luz do outro contexto, este também foi acompanhado por reflexões realizadas em todas as aulas observadas, para posteriormente serem analisadas de modo a servir de base para a criação da intervenção que viria a acontecer futuramente.

Após a primeira aula observada consegui constatar que a turma era bastante empenhada, motivada e participativa. O comportamento revelou-se sempre positivo, não havia ruídos impertinentes ao longo das aulas e raramente era necessária a intervenção por parte do professor pois eram muito atentos independentemente do assunto abordado na aula.

Os alunos tiravam os seus próprios apontamentos ao longo da aula, consoante o que era abordado. Para além dos apontamentos que tiravam, o professor entregava outros documentos auxiliares para permitir um bom estudo individual em casa. Era uma turma bastante participativa na aula, mantendo a interação com o professor e colocando frequentemente diversas questões pertinentes de forma a ficarem esclarecidos acerca dos conteúdos abordados.

A relação professor – alunos era excelente, o que se tornou um ponto muito positivo para o bom funcionamento da aula e consequente motivação da turma em questão.

3.3. Intervenção (Prática de Ensino Supervisionada)

3.3.1. Análise dos Questionários

Os dados obtidos neste projeto não podem ser generalizados, uma vez que a amostra inquirida é representada por uma pequena parte dos intervenientes no ensino vocacional da música. No entanto, foi pertinente realizá-los no sentido de recolher dados e opiniões mais ricos através de testemunhos na área a ser estudada (alunos e professores).

3.3.1.1. Formação Musical

O questionário realizado aos professores de Formação Musical presentes no Conservatório do Vale do Sousa no ano letivo 2014/2015 foi aplicado com o objetivo de obter dados acerca das metodologias utilizadas pelos mesmos, no sentido de analisar o lugar que tinha a improvisação nas planificações das suas aulas. No presente ano letivo encontravam-se 4 professores a lecionar a disciplina de Formação Musical no CVS, no entanto, apenas 3 responderam ao presente questionário (Ver Anexo I: Questionário aos professores de Formação Musical).

	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino
Formação Académica	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
Experiência Profissional (anos de serviço)	16 anos	9 meses	14 anos
Graus que leciona no CVS	1º, 2º, 3º, 4º e 5º	2º, 3º, 4º e 5º	1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 8º

Quadro 5: Caracterização dos Professores de Formação Musical

Abaixo seguem-se as questões e respetivas respostas dos professores inquiridos.

1. Utiliza a prática da improvisação nas suas aulas?

Ambos os sujeitos responderam sim. O sujeito 1 referiu utilizar a improvisação rítmica e melódica, já o sujeito 2 referiu a improvisação melódica como hábito nas suas práticas metodológicas enquanto o sujeito 3 referiu a improvisação rítmica, vocal e melódica.

2. Acha útil a improvisação aplicada à Formação Musical? Porquê?

O sujeito 1 acha útil a improvisação aplicada à sua disciplina pois favorece a criatividade. O sujeito 2 justificou a utilidade desta prática como algo que traz espontaneidade musical ao aluno, ajudando também na criatividade. O sujeito 3 vê a prática como algo essencial da disciplina pois vê a mesma como uma expressão da compreensão musical.

3. Muitos pedagogos, nomeadamente Gordon, Shafer, entre outros, defendem que no ensino da música a prática deve preceder a teoria. Concorda com este aspeto? Porquê?

O sujeito 1 afirma que este aspeto depende dos conteúdos que são abordados mantendo-se, por isso, neutro no que se refere à concordância com a afirmação colocada em causa.

O sujeito 2 mencionou não concordar com o aspeto presente na afirmação. Justifica com o facto de ter que existir um fio condutor no ensino da música de modo a não criar confusão na aprendizagem dos alunos.

O sujeito 3 concorda com o aspeto em causa e justifica-o da seguinte forma: «‘Tudo passa pelo corpo e pelo movimento’ - Dalcroze. Não podemos compreender o que não experienciamos».

4. Quando planifica as suas aulas tem em consideração o aspeto da ‘criatividade’?

Ambos os sujeitos afirmaram planificar as suas aulas tendo em conta este aspeto.

4.1. Concorda que a improvisação pode ser, até certo ponto, uma forma de criatividade? Porquê?

Ambos concordam com a afirmação.

O sujeito 1 refere que a improvisação desenvolve o espírito crítico e a autonomia, daí poder ser considerada como uma forma de criatividade. O sujeito 2 refere que, na sua opinião, com a prática da improvisação as 'melodias' melhoram e que esse facto se liga com a imaginação/criatividade dos alunos. Já o sujeito 3 afirma que a improvisação pode ser uma forma de criatividade pois mesmo quando é condicionada a muitos aspetos, há sempre alguns que se prendem com a criatividade de quem improvisa.

5. Mencione, no seu entender, vantagens da utilização da improvisação aplicada à disciplina de Formação Musical.

Sujeito 1: autonomia, criatividade, estimular a originalidade de expressão.

Sujeito 2: Raciocínio musical mais rápido

Sujeito 3: Quando um aluno é capaz de improvisar um ritmo numa dada métrica ou numa melodia, numa dada tonalidade, é porque compreende essa linguagem e é capaz de se exprimir nela.

6. Mencione, no seu entender, desvantagens da utilização da improvisação aplicada à Formação Musical.

Nenhum sujeito mencionou desvantagens da improvisação aplicada à disciplina de Formação Musical.

7. Considera importante a inclusão da disciplina de Improvisação nos cursos do ensino artístico especializado da música? Se sim, a partir de que graus?

Ambos os sujeitos consideram importante a inclusão de uma disciplina de Improvisação nos cursos do ensino vocacional da Música. O sujeito 1 e 2 consideram importante em todos os graus (básico e secundário). O sujeito 3 refere que se a improvisação acontecer regularmente na

sala de aula, nas aulas de Formação Musical, a inclusão de uma disciplina de Improvisação torna-se pertinente apenas a partir do ensino secundário, tal como já existe como opção.

De uma forma geral ambos os sujeitos revelaram opiniões muito distintas. No que respeita à improvisação na sala de aula, ambos concordam que esta deve existir, no entanto, o sujeito 1 e o sujeito 2 revelaram-se, a meu entender, um pouco mais reservados no que respeita à exploração desta metodologia, apesar de concordarem com certas questões propostas. O sujeito 3 revelou-se mais recetivo a esta prática em contexto de sala aula.

Penso que, pela pouca abordagem desta prática ao longo da formação quer dos alunos quer dos professores, ela constitui uma tarefa particularmente digna de desorientação e inquietude, uma vez que maior parte dos professores não tiveram formação suficiente nesta mesma área, daí a resistência à exploração da mesma na sala de aula junto dos seus alunos. Apesar de os sujeitos inquiridos concordarem com a abordagem da mesma quer na sala de aula, quer com a inclusão de uma disciplina de Improvisação no ensino artístico especializado da música, a prática não é abordada com frequência como seria suposto, uma vez que maior parte dos inquiridos revelam *depende* dos conteúdos que são abordados para conseguirem incluir a mesma em contexto sala de aula. Apenas o sujeito 3 referiu ser importante a inclusão de uma disciplina de improvisação somente a partir do secundário, tal como já existe a opção de *Acompanhamento e Improvisação*, pois refere que se a prática estiver presente nas aulas de Formação Musical, não é necessário existir uma disciplina que trate esse aspeto ao longo do ensino básico.

3.3.1.2. História da Cultura e das Artes

Numa fase inicial foram entrevistados 20 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, que frequentavam o 6º, 7º e 8º grau de História da Cultura e das Artes no Conservatório do Vale do Sousa, distribuídos pelas demais classes instrumentais. O questionário foi aplicado com o intuito de recolher dados em relação ao conhecimento de cada aluno acerca do desenvolvimento do conceito de Improvisação ao longo das várias épocas da História da Música. (Ver Anexo II: Questionário Inicial de História da Cultura e das Artes)

Na questão 6, *O que entendes por Improvisação?*, as respostas foram múltiplas e variadas. O 6º grau (turma de intervenção) deu respostas como: inventar música na própria hora, tocar algo «livre» mas com algumas regras, tocar sem seguir a partitura, música que não é escrita, etc... No que respeita ao 7º e 8º grau as respostas apresentaram-se um pouco mais elaboradas e coerentes: composição imediata em tempo real, criação pessoal do momento, tocar livremente com base numa escala, técnica musical onde o músico é livre para inventar o que toca, etc...

Na questão seguinte (ver gráfico 3), as respostas variaram entre Idade Média, Barroco, Clássico e Séc. XX. No que respeita a proporções, o 7º e 8º grau tinham uma noção mais alargada do conceito, uma vez que de 8 alunos 5 responderam Idade Média. No que respeita ao 6º grau, de 12 alunos 6 responderam Idade Média enquanto os outros percorreram o Barroco, Clássico e Séc. XX. Atente-se no seguinte gráfico:



Gráfico 3: Resultados da questão 7 do questionário inicial de História da Cultura e das Artes

Na 8ª questão (ver gráfico 4) as respostas, em ambas as turmas, percorreram o *Jazz* (em grande maioria) e o *Blues*. Na justificação da resposta dada a esta questão obtive resultados como: porque é o género onde a improvisação é mais utilizada, porque não usam partitura e inventam na hora, porque é um género que tem muitos solos improvisados, é conhecido como o estilo de música onde se improvisa, porque na música clássica não existe esse hábito e no Jazz é tudo à base da improvisação, porque é uma corrente em que a liberdade de interpretar da forma como queremos é uma liberdade, etc...

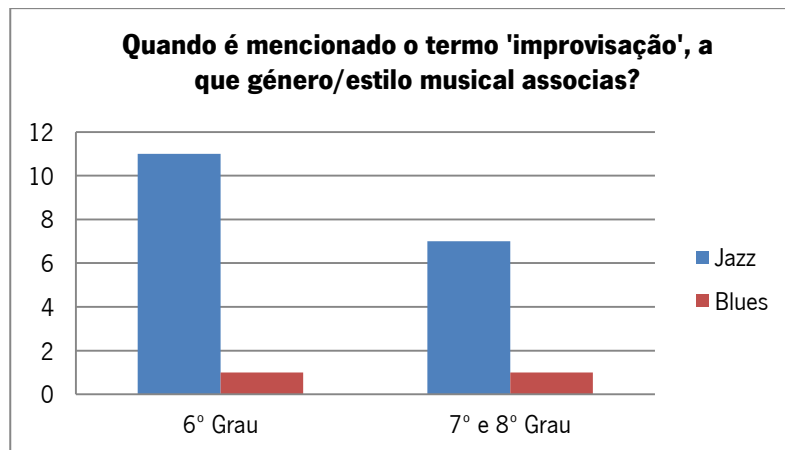


Gráfico 4: Resultados da questão 8 do questionário inicial de História da Cultura e das Artes

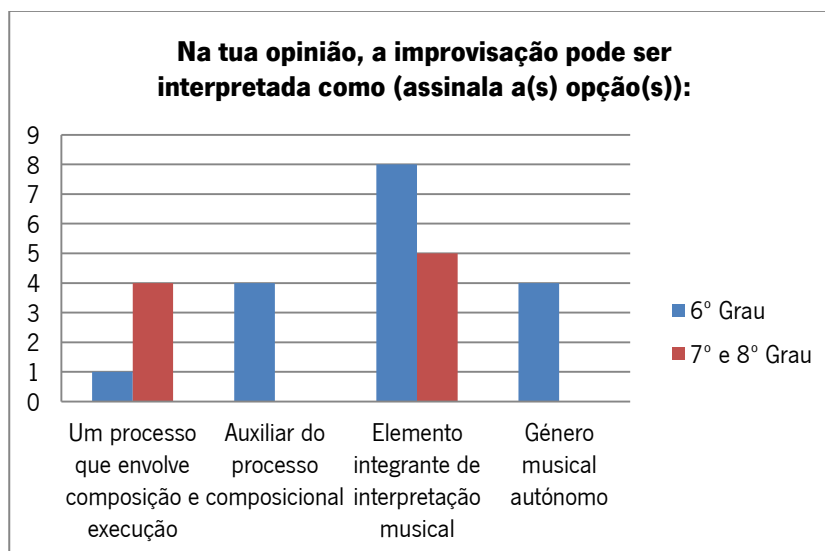


Gráfico 5: Resultados da questão 9 do questionário inicial de História da Cultura e das Artes

O questionário foi dividido em duas partes, deste modo, tentei analisar também as práticas dos alunos no que respeita ao fenómeno da improvisação. Atente-se ao seguinte gráfico:

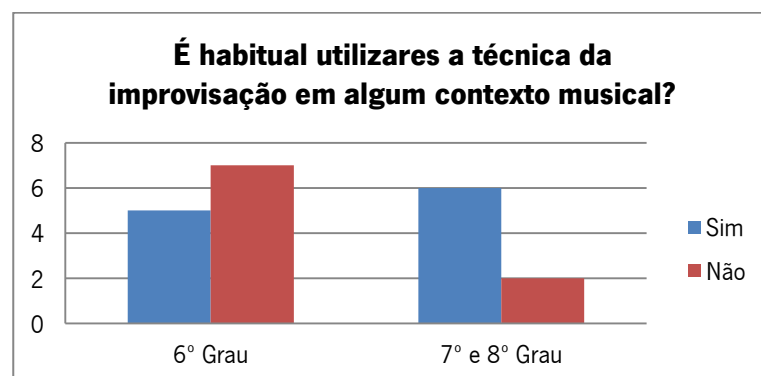


Gráfico 6: Resultados da questão 10 do questionário inicial de História da Cultura e das Artes

Os alunos do 6º grau que responderam 'sim' afirmaram fazê-lo nas aulas de Formação Musical e em contexto extra de aula juntamente com colegas e em Big Band's. Os restantes alunos mencionaram, na sua maioria, a disciplina de Acompanhamento e Improvisação (implícita como opção no plano de estudos a partir do 7º grau), alguns referiram fazê-lo no estudo diário, em Big Band's e também entre colegas fora do contexto de aula.

Os alunos que referiram não utilizarem a técnica da improvisação nos seus hábitos musicais, justificaram-no através das respostas assinaladas no gráfico 7, completando com outras respostas tais como: não tenho jeito, nunca aprendi, etc...

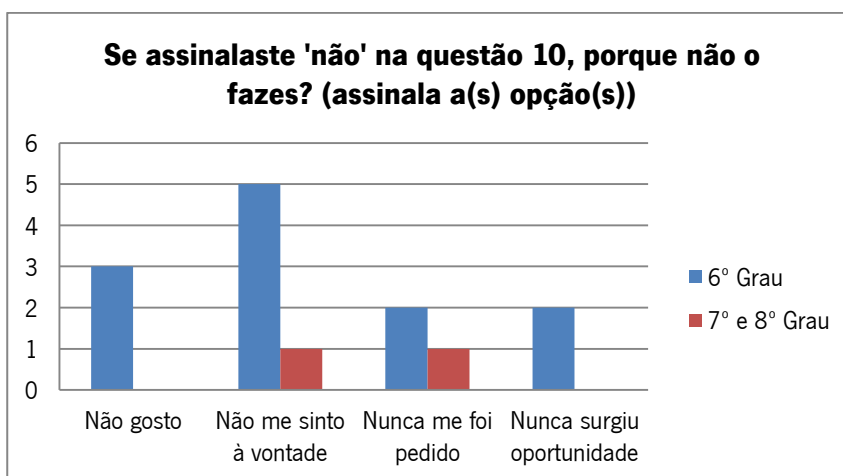


Gráfico 7: Resultados da questão 12 do questionário inicial de História da Cultura e das Artes

Na última questão, *Achas que esta técnica deveria estar implementada ao longo dos vários anos de conservatório?*, as respostas foram unânimes. Todos os alunos inquiridos acham pertinente a implementação de uma disciplina de improvisação ao longo dos vários anos de conservatório pelos seguintes motivos (justificados pelos alunos): porque é importante no futuro de um músico; melhora a capacidade de realizar algo autónomo; desenvolve capacidades que um músico erudito não desenvolve; ajuda no desenvolvimento auditivo; dá-nos destreza e capacidade de interpretar de forma mais apurada; confere ao músico uma maior confiança nas habilidades durante a execução; porque é uma forma de desenvolver a criatividade e o raciocínio rápido; etc...

Numa fase final, de modo a concluir a implementação do projeto na disciplina de História da Cultura e das Artes, foi realizado um último questionário para recolha e análise de dados posteriores à minha intervenção pedagógica. Assim, o mesmo foi entregue apenas à turma de

intervenção neste contexto, 6º grau (Ver anexo III). O mesmo pretendia verificar e comparar os resultados obtidos e conhecimentos adquiridos pelos alunos em comparação com o primeiro questionário aplicado na fase inicial. Deste modo, algumas questões mantiveram-se idênticas, acrescentando outras que achei pertinente para a análise.

Na questão 6, *O que entendes por Improvisação?*, indicaram respostas mais claras e coerentes em comparação com o questionário anterior. Desta forma, 9 alunos responderam algo como «arte de inventar e executar algo em tempo real», 2 indicaram que improvisação é «compor e executar ao mesmo tempo» enquanto 1 aluno mencionou «criar uma melodia partindo de nós próprios».

Na questão 7 (ver gráfico 8), 11 alunos responderam Idade Média pelo que apenas um indicou o período Barroco como resposta.



Gráfico 8: Resultados da questão 7 do questionário final de História da Cultura e das Artes

Na questão 8, a turma dividiu-se entre as duas respostas (ver gráfico 9).



Gráfico 9: Resultados da questão 8 do questionário final de História da Cultura e das Artes

Na questão 8.1., *Se respondeste não, o que achas que mudou?*, os 6 alunos deram respostas como: mudaram as técnicas de execução pois nos dias de hoje é uma performance consciente; o conceito; as técnicas de improvisação; antigamente era mais simples do que hoje em dia; etc...

Na questão seguinte, *Em tempos mais antigos da História da Música, achas que os intérpretes utilizavam a técnica da improvisação de forma consciente?*, 4 em 12 alunos responderam 'sim', os restantes 8 assinalaram 'não'.

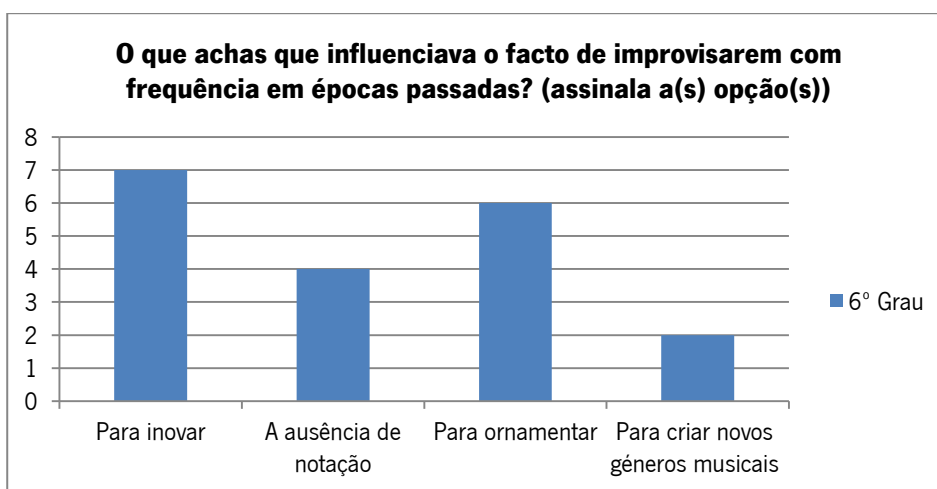


Gráfico 10: Resultados da questão 10 do questionário final de História da Cultura e das Artes

Na questão 11, *Quando é mencionado o termo 'improvisação', a que género/estilo musical associas? Porquê?*, todos mencionaram o *Jazz* tal como no questionário inicial, pelos mesmos motivos assinalados anteriormente: porque se trata do estilo onde, atualmente, o improviso é utilizado com frequência.

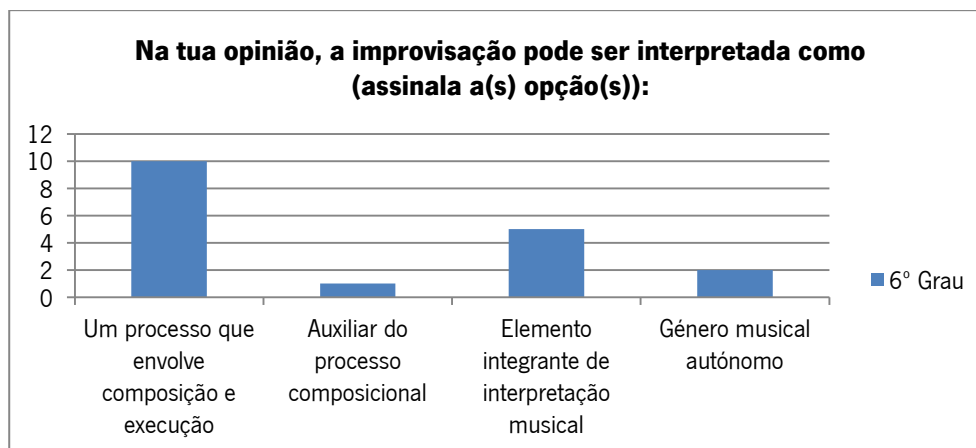


Gráfico 11: Resultados da questão 12 do questionário final de História da Cultura e das Artes

Através da análise dos questionários consegui constatar que, no que respeita ao 7º e 8º grau, os alunos tinham já um conhecimento mais alargado em relação ao tema respondendo, por isso, de forma mais coerente, apesar de determinados alunos sentirem dúvidas acerca do conceito de improvisação quando se menciona a História da Música. Isto deve-se, em parte, à pouca abordagem do conceito nas práticas pedagógicas atuais, em geral nas disciplinas técnico-artísticas e científicas nos nossos conservatórios e academias. Os alunos têm uma pequena noção (à exceção dos que frequentem a disciplina de Acompanhamento e Improvisação sugerida a partir do 7º grau) do conceito, no entanto, quando lhes é pedido que o definam, as respostas ficam um pouco aquém do desejado, tal como acontece com o 6º grau. Todos associam o improviso ao *Jazz* uma vez que se trata do estilo atual onde é frequente a técnica, no entanto, raros são os alunos que associam essa prática aos primórdios da História da Música. Uma vez que a tradição oral era um recurso fortemente utilizado, levou ao que hoje denominamos de improvisação, apesar do conceito em si se ter vindo a afirmar de forma mais consciente ao longo dos tempos.

Após a intervenção realizada na turma de 6º grau, senti melhorias no que respeita ao conhecimento da prática ao longo dos vários períodos da História da Música, apesar de o ponto forte ter incidido na época relativa à Idade Média. Os alunos demonstraram-se surpresos e curiosos ao longo da intervenção, na medida em que desconheciam ser uma prática tão antiga. Ao longo das sessões demonstraram uma boa aquisição de conhecimentos e isso reflete-se, em parte, na análise efetuada aos questionários finais da turma em questão.

3.3.2. Análise das principais atividades realizadas (metodologias)

3.3.2.1. Formação Musical

A fase de intervenção na disciplina de Formação Musical ocorreu entre meados do mês de janeiro e junho de 2015. Neste contexto, foram ministradas 6 aulas. Depois de conversar com a professora cooperante Isadora Rodrigues, decidimos não acordar datas concretas para a intervenção, uma vez que a turma tinha imenso programa a cumprir seguido de testes e provas (2º grau). Outro fator que esteve na base dessa decisão foi o facto de o tema de intervenção não constar no programa e, dessa forma, atrasaria a professora cooperante nos conteúdos que teria

para abordar. As datas de intervenção foram decididas de acordo com os motivos descritos não conseguindo, dessa forma, concretizar o total de 8 aulas previstas inicialmente.

As aulas ministradas ocorriam à segunda (90') ou sexta (45') dependendo da disponibilidade da professora e da turma.

Todas as aulas foram planificadas seguindo as orientações e sugestões da professora cooperante, tendo em conta os objetivos a serem concretizados. Na fase inicial de intervenção comecei por elaborar e pensar detalhadamente em todos os pontos que queria incluir nas planificações das aulas para que, no final, alcançasse os resultados pretendidos (Ver Anexo IV: Planificação de Formação Musical).

Como o objetivo final da intervenção na disciplina de Formação Musical consistia em os alunos conseguirem improvisar sobre uma base harmónica com as funções tónica/dominante, numa primeira fase foi pertinente mencionar a função e denominação de todos os graus da escala, fazendo sobressair sensorialmente os fundamentais para a implementação do projeto (I e V).

Inicialmente tudo foi realizado com base na imitação de padrões tonais, com a abordagem das cadências perfeita e suspensiva e a sensação que cada uma delas nos transmitia (muito importante para posteriormente trabalharmos a improvisação sobre padrões de *pergunta – resposta*), de melodias com I e V, com entoação de sequências, com a entoação a duas vozes (um grupo entoava a melodia enquanto um outro entoava a sequência harmónica), ou seja, todos estes passos metódicos que se estenderam ao longo de aproximadamente 4 aulas de 90', serviram como apoio para posteriormente, numa fase já avançada, os alunos conseguirem improvisar de forma consciente sobre aquilo que conseguiam *audiar*.

Todos os métodos utilizados ao longo da intervenção tinham como fim não só os alunos conseguirem improvisar como também saberem *audiar*. Desta forma, na terceira aula lecionada e após ter abordado alguns conteúdos de forma a alcançarem um estado inicial de *audiação*, foilhes entregue uma ficha de trabalho com exercícios bastante sensoriais, de forma a analisar a aquisição de conhecimentos e objetivos previstos até à data (Ver Anexo V: Ficha de Trabalho de Formação Musical).

A questão da improvisação surgiu nas últimas 3 aulas de intervenção, ou seja, numa fase onde os alunos já tinham interiorizado muito bem as funções tónica/dominante. Deste modo, iniciei a fase da improvisação propriamente dita com os exercícios de *pergunta/resposta* incluindo a sensação das cadências. Os padrões Gordon (ver imagem 6) foram um excelente auxiliar no

sentido em que ajudaram os alunos a compreender a sensação de *pergunta* e *resposta*. A turma foi dividida em dois grupos de forma a realizar um diálogo musical entre eles.

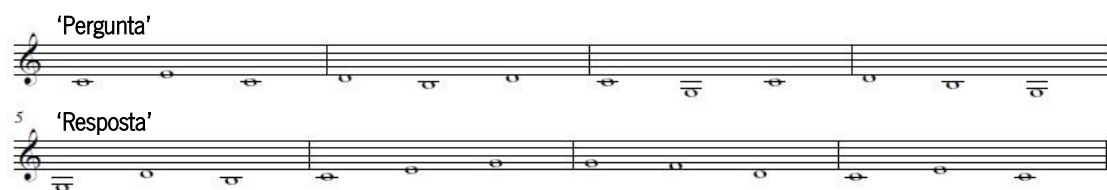


Imagem 6: Padrões Gordon

Depois de terem compreendido e assimilado o carácter de *pergunta / resposta* no contexto musical pretendido, foi-lhes pedido que improvisassem (dois a dois) uma conversa musical sobre a base harmónica estudada: I/V – V/I. Numa primeira fase todos os alunos participaram e senti-os bastante motivados com o exercício que acabavam de experimentar. Todos conseguiram improvisar, inclusive os alunos que se demonstravam mais distraídos e desmotivados ao longo das aulas.

Nas intervenções seguintes, para além dos exercícios de *pergunta/resposta* que acabaram por servir como 'aquecimento' para a improvisação, foi abordada uma melodia familiar denominada *O meu Chapéu tem três Bicos* (Tradicional). Era conhecida por maior parte da turma pelo que foi simples incluir a questão improvisação, tendo em conta também o 'à vontade' dos alunos para a nova experiência. Foi realizado, inicialmente, um exercício de improvisação sem regras, ou seja, cada um, depois de entoarmos em conjunto a melodia, improvisava sobre um determinado tempo e sobre uma progressão harmónica inventada por eles no momento da interpretação, com base no I e V grau. De seguida, para dificultar um pouco mais, estabeleci uma regra: cada um iria improvisar sobre o tema, com a progressão harmónica correta que o mesmo nos proporcionava. Tiveram mais facilidade ao realizarem a improvisação 'livre' uma vez que a progressão harmónica era decidida por eles, intuitivamente. No segundo exercício, demonstraram um pouco mais de dificuldade pelo que, por vezes, ficavam fora da tonalidade e acabavam por se sentir envergonhados e menos corajosos para experimentar. No entanto, todos realizaram o exercício após algumas tentativas.

Na mesma aula optei por realizar ainda uma ficha de trabalho que consistia num *Teste de audição de funções harmónicas* (Ver Anexo VI: modelo adotado da Tese de Doutoramento da Doutora Helena Caspurro (2006)). Este teve como principal objetivo analisar a compreensão

auditiva dos alunos relativamente às funções e progressões harmónicas tónica/dominante (Caspurro, 2006). Com este teste pretendi avaliar a aquisição de conhecimentos adquiridos por parte dos alunos no que respeita à *audiação* das funções estudadas, tendo em conta que antes da minha intervenção tinham imensas dificuldades em *audiar* as progressões harmónicas uma vez que o ouvido não estava suficientemente trabalhado para o tipo de exercícios abordados. Assim sendo, no final recolhi cada uma das fichas de trabalho para posterior análise.

Os resultados do *Teste de audiação de funções harmónicas* foram melhores que o esperado. Dois dos alunos presentes na turma obtiveram o resultado de 100% e os restantes pontuações também muito boas (ver Gráfico 12).

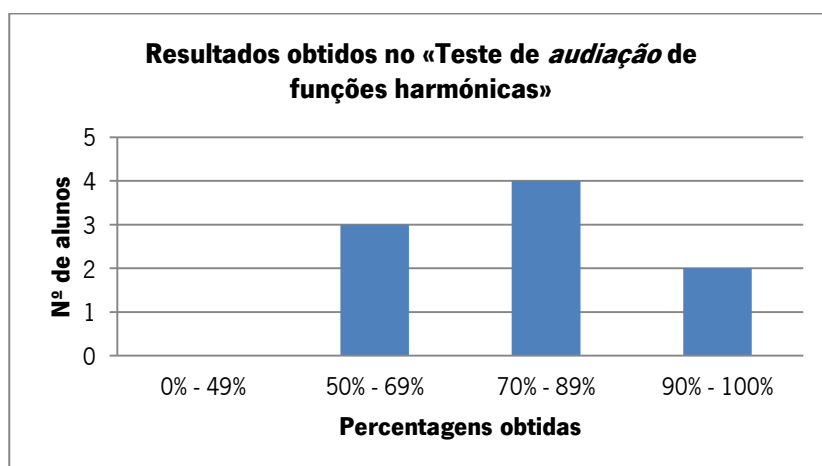


Gráfico 12: Resultados obtidos no *Teste de audiação de funções harmónicas*

O objetivo neste contexto foi alcançado mesmo perante todos os percalços existentes ao longo da intervenção, como o reduzido número de aulas ministradas. Concluindo, grande maioria dos alunos conseguiu atingir o nível de improvisação prevista de forma facilitada, *audiando* corretamente as funções harmónicas estudadas e, de forma geral, a metodologia abordada melhorou a compreensão da música, tendo em conta os bons resultados obtidos (práticos e teóricos), uma vez que a escuta interior para as padrões tonais I/V foi trabalhada de uma forma metódica.

A intervenção neste contexto terminou no início de junho de 2015.

3.3.2.2. História da Cultura e das Artes

A fase de intervenção na disciplina de História da Cultura e das Artes ocorreu entre meados do mês de janeiro e maio de 2015. Neste contexto, foram ministradas 8 aulas. Depois de conversar com o professor cooperante, Silvio Cortez, decidimos acordar datas concretas para a minha intervenção. As datas acordadas inicialmente decorreram sem contratempos dentro do tempo previsto.

As intervenções ocorriam à quinta-feira, num bloco de 90'.

Todas as aulas foram planificadas seguindo as orientações e sugestões do professor cooperante, tendo em conta os objetivos a serem concretizados. Na fase inicial de intervenção comecei por elaborar e pensar detalhadamente em todos os pontos que queria incluir nas planificações das aulas para que, no final, alcançasse os resultados pretendidos (Ver Anexo IX: Planificação de História da Cultura e das Artes).

Iniciei esta fase com a entrega de questionários na turma de intervenção, com o objetivo de recolher dados no sentido de investigar o conhecimento dos alunos em relação à prática da improvisação: se tinham noção de quando o fenómeno surge na História da Música e se esta mesma prática era utilizada pelos próprios (quer em aulas, em casa durante o estudo ou em outros contextos).

Como o objetivo era mencionar a improvisação como uma prática já antiga na História da Música, tive o cuidado de a referir como um fenómeno comum entre as épocas primitivas da História em todas as aulas planificadas. Iniciei a minha intervenção já na Idade Média, tendo em conta a data oficial da primeira intervenção. Desta forma, o tema abordado nas primeiras 4 aulas inseriu-se na origem da polifonia na Idade Média. Uma vez que o canto era frequentemente improvisado, passando pela tradição oral, foi pertinente salientar a diferença entre o que designamos *hoje* de improvisação e o que era de facto a improvisação naquela época, de que forma se praticava e porquê. Senti que foi uma forma de motivação, para além da turma motivada que já era, pois alguns alunos não tinham ideia que este conceito atualmente existente em algumas práticas, como o *Jazz*, já existia, ainda que de forma mais *inconsciente* na época abordada.

Na aula nº 5 ao passar da música sagrada para a música profana, ainda na mesma época, o tema da improvisação continuou a servir de base para a implementação do projeto. Foi sempre referido o conceito como uma característica principal das canções da época, fazendo

com que os alunos percebessem que o mesmo não tinha o significado tal como o conhecemos hoje mas que, no entanto, não deixava de ser realizada essa prática ainda que em contextos diferentes dos atuais.

Na última fase de intervenção fiz uma síntese da prática da improvisação ao longo da Idade Média. Os questionários pós-intervenção foram entregues na última aula lecionada, de modo a recolher dados com o objetivo de analisar o conhecimento dos alunos antes da implementação do projeto e após o mesmo ter sucedido. As aulas foram sempre acompanhadas com exemplos auditivos pertinentes para uma melhor compreensão dos conteúdos, com o acompanhamento de partituras, fichas de trabalho e exercícios de aula.

Os objetivos foram alcançados uma vez que os resultados obtidos, quer nos questionários analisados quer no trabalho e interação ao longo das aulas, foram positivos.

3.3.2.3. Projeto Artístico: *Workshop* de Improvisação Vocal

No dia 12 de junho de 2014 realizou-se, no Conservatório do Vale do Sousa, um *workshop* de Improvisação Vocal de forma a cumprir os requisitos para finalizar a unidade curricular de estágio profissional. O mesmo contou com a presença da professora cooperante, Isadora Rodrigues e da professora (co) supervisora, Joana Castro (Ver Anexo VII: Planificação do *Workshop*).

O espaço selecionado para a realização da atividade nada teve a ver com a dita *tradicional* disposição da sala de aula. A sala 11 possuía cadeiras posicionadas em formato de um círculo à volta da sala, um piano situado de forma a que professor lá sentado conseguisse ter uma visão geral da sala e dos alunos e, mais importante, o espaço central estava totalmente desocupado, o que era ótimo para a realização das atividades.

Estiveram presentes cerca de 16 alunos (10 da turma de intervenção de Formação Musical e 6 de um outro 2º grau de Formação Musical). O reduzido número de alunos presentes na atividade deveu-se ao facto de ser já uma data extra, ou seja, fora do período 'normal' de aulas, pelo que maior parte dos alunos de ambas as turmas não compareceu tal como lhes tinha sido pedido. No entanto, apesar desse reduzido número de participantes, foi possível aplicar todas as atividades previstas e tirar algumas conclusões.

Uma vez que eu não conhecia alguns alunos presentes e de forma a explicar no que consistia o exercício, decidi alterar um pouquinho o rumo da planificação. Comecei por realizar

um exercício de *pergunta/resposta* mas não totalmente improvisado. Este foi direcionado apenas para os alunos do 2º turno de modo a que se ambientassem um pouco com a sensação de tônica/dominante (uma vez que não tiveram contacto sensorial com as funções harmónicas ao contrário dos restantes alunos). O exercício consistia no seguinte: a professora perguntava *Como te chamas?* entoando a sequência das funções harmónicas I e V, terminando no V como forma de *pergunta* (cadência suspensiva) e os alunos, ordenadamente, respondiam p. ex. *Chamo-me Paulo!* com a sequência inversa V-I de modo a completar a conversa (cadência perfeita). Alguns alunos, não percebendo qual o objetivo do exercício, imitavam a *pergunta*, no entanto, de um modo geral, todos conseguiram executar de uma forma bastante satisfatória o exercício proposto.

De seguida, seguiu-se o exercício improvisado de *pergunta/resposta* tal como estava planificado. Depois de uma breve explicação seguida de dois exemplos distintos, pedi aos alunos que tomassem iniciativa de irem ao meio improvisar uma *conversa musical*, sempre com base nas funções harmónicas tônica/dominante (sílabas neutras). Cada um dos alunos escolhia alguém com quem pretendesse *conversar*, iam ao meio da roda e com acompanhamento do piano improvisavam pequenos motivos melódicos. Alguns alunos da outra turma não conseguiram improvisar logo na primeira vez. Houve alunos que faziam a *pergunta* seguida da *resposta*, outros que imitavam o *como te chamas?* (em sílabas neutras) sem inventar nada mais em torno da questão e outros que simplesmente não conseguiam afinar com o acompanhamento que ouviam. Por outro lado, outros superaram as dificuldades conseguindo inventar um pouquinho mais e ir mais além do que era previsto.

Realizou-se, de seguida, uma improvisação sobre uma melodia não familiar. Selecionei a melodia «*Long, long ago*» extraída de Azzara, Grunow & Gordon (1997, p. 4). A melodia era familiar para 3 alunas de violino presentes que já a tinham interpretado nas aulas de instrumento. Nesse sentido, todos aprenderam a melodia enquanto outros aproveitaram para recordá-la. De seguida, depois de estar bem interiorizada (com sílabas neutras), entre cada *refrão* eu chamava alguém ao centro para improvisar consoante a progressão harmónica da melodia, com acompanhamento do piano (depois de uma breve explicação seguida de exemplo). Uns tiveram mais facilidade enquanto outros demonstraram algumas dificuldades em fazê-lo no entanto, de um modo geral, todos conseguiram improvisar ainda que uns de forma mais afinada e consciente que outros.

Apesar de ter havido alunos da outra turma de Formação Musical com bastantes facilidades em improvisar, destacaram-se os alunos do 1º turno que tiveram contacto com esta prática, uma vez que o fizeram de uma forma mais consciente *audiando* as funções harmónicas.

A última atividade é a que colocou os alunos mais entusiasmados ao longo do *workshop* foi o denominado *Circle Singing* (Ver Anexo VIII). O grande grupo foi dividido em 4 pequenos grupos mais ou menos equilibrados. O objetivo do exercício era atribuir um pequenino motivo melódico a cada um dos grupos (dentro dos padrões tonais I e V) que se repetia vezes sem conta. Comecei por improvisar uma voz de base para o 1º grupo, fui improvisando outra para o 2º enquanto o 1º grupo continuava a entoar a sua e assim sucessivamente até estarem os 4 grupos a entoar pequenos motivos melódicos distintos, ao mesmo tempo que marcavam a pulsação com *cliques*. Expliquei, que de seguida, que ia ordenar que cantassem mais pianinho ou mais forte consoante houvesse algum voluntário no centro da roda para improvisar, ou não.

O exercício correu como previsto e os objetivos do mesmo foram atingidos. Todos foram ao centro improvisar, incluindo professoras. Alguns alunos demonstraram dificuldades em improvisar pois o seu instinto era ir ao encontro dos pequenos motivos melódicos que ouviam, outros tiveram uma prestação muito boa. Cada um improvisava sobre tempo indeterminado, sem regras e sem tempo estabelecido.

O *workshop* teve a duração de aproximadamente 1h (tempo instituído para a realização do mesmo).

Concluindo, a grande questão que se colocava em torno da atividade realizada: «Que diferença existe entre os alunos que frequentaram a turma de intervenção e os outros alunos (do mesmo grau), que não tiveram qualquer tipo de contacto com a prática?», foi resolvida. De facto, os alunos que mantiveram um treino auditivo ao longo de aproximadamente 6 aulas conseguiram improvisar de forma consciente, ou seja, reconhecendo os padrões harmónicos sendo notável a compreensão harmónica enquanto realizavam os exercícios de improvisação. Por outro lado, os alunos que não tiveram qualquer tipo de contacto com a improvisação anteriormente também o conseguiram fazer, no entanto, a capacidade auditiva e a compreensão harmónica não existiram, uma vez que não reconhecem e, conseqüentemente, não *escutam* as progressões harmónicas. Assim, a sensação que nos transmite cada função harmónica é fundamental para que se consiga um bom nível de improvisação. Desta forma, se esse facto não existe, os alunos apenas se prendem com a melodia, não estando o ouvido treinado para conseguirem compreender a base harmónica, crucial para o improviso.

3.4. Análise final da Prática de Ensino Supervisionada

Após ter recolhido dados na fase de observação e, posteriormente, implementado as atividades realizadas no sentido de promover a prática da Improvisação em contexto sala de aula juntamente com os alunos das turmas selecionadas para o efeito, torna-se necessário sintetizar os resultados obtidos, bem como a evolução ocorrida em torno da intervenção em causa.

No que respeita ao contexto de Formação Musical e como foi referido anteriormente (cf. 3.2.1), na fase de observação foram notadas dificuldades no contexto teórico e um pouco mais de facilidade no que respeita a identificações auditivas (prática). No entanto, quando lhes era proposta a realização de entoações estes nem sempre tinham uma boa prestação uma vez que, ao longo da melodia, não reconheciam os padrões musicais pelo que lhes dificultava a afinação e todos os fatores que norteiam esta questão. Um dos aspetos também notáveis foi o facto de, perante uma partitura com notação convencional, os alunos serem capazes de ler as notas (ainda que com alguma dificuldade) mas não entenderem quando *sobe* ou quando *desce*, ou seja, se a atividade sensorial não está bem desenvolvida, eles jamais compreenderão os códigos de escrita musical, levando a que não haja compreensão harmónica e melódica por parte dos intervenientes. Assim, achei pertinente abordar a prática da improvisação (ausente das práticas pedagógicas da turma observada) uma vez que algumas dificuldades apresentadas se prendiam com o conceito de *audiação* (Gordon, 2000).

Após a implementação do projeto e perante os dados recolhidos ao longo da intervenção, pude constatar que, para além de terem aderido ao projeto de forma bastante satisfatória, sentiram-se motivados com todas as atividades realizadas e, ao mesmo tempo, curiosos com o fenómeno abordado. A improvisação vocal no contexto sala de aula revelou-se uma experiência única e uma prática adequada com o objetivo de trabalhar a capacidade auditiva dos alunos bem como a sua capacidade criativa.

Os resultados obtidos ao longo das sessões foram muito positivos. Todos os alunos demonstraram facilidade em improvisar (sílabas neutras), após todo o trabalho auditivo desenvolvido. Outro aspeto que revelou uma boa capacidade de *audiação* das funções harmónicas estudadas e bons resultados ao nível da mesma foi um dos materiais didáticos aplicado em uma das sessões: *Teste de audiação de funções harmónicas* (cf 3.3.2.1.) (ver Anexo VI).

Embora as conclusões sejam um pouco limitadas, tendo em conta o reduzido número de alunos sujeitos a este tipo de exercícios e o tempo disponibilizado para os mesmos, não podemos generalizar e afirmar que houve melhorias na compreensão harmónica e melódica no contexto tradicional de sala de aula (ditados melódicos, entoações, etc...), no entanto, podemos concluir que muito positivamente, ao nível das progressões harmónicas estudadas, houve de facto uma boa aquisição de conhecimentos, levando também a uma boa prática de improvisação em contexto sala de aula.

Relativamente aos alunos de História da Cultura e das Artes, estes revelaram-se sempre muito participativos, empenhados e motivados. Neste contexto utilizei sempre apresentação *PowerPoint* em forma de guião para os alunos, de modo a apresentar os conteúdos de forma organizada e facilitar-lhes o processo de recolher os devidos apontamentos. Estes apresentavam-se de forma didática (muitas imagens, exemplos auditivos e pouco texto) de modo a colaborar com uma maior atenção e motivação.

No que respeita aos resultados obtidos neste contexto, pode-se dizer que foram bastante positivos tendo em conta a participação oportuna dos alunos ao longo das várias intervenções, os excelentes resultados nas fichas de trabalho aplicadas nas aulas e os resultados obtidos nos questionários aplicados. Pela análise dos mesmos (*cf.* 3.3.1.2.), podemos verificar que as respostas realizadas no questionário inicial e no questionário final diferem, uma vez que no último, os alunos apresentaram respostas mais coerentes e uma opinião mais exata em relação ao conteúdo.

Neste contexto achei pertinente esta abordagem pois, na minha opinião, é uma lacuna os alunos pensarem que a improvisação está intimamente ligada apenas ao séc. XX aquando do surgimento do *Jazz* ou ao período Barroco devido ao Baixo Contínuo. Na verdade, a improvisação realizada de forma mais *consciente* surge precisamente no período Barroco, no entanto, acho importante e oportuno saberem que em períodos primitivos, a música era maior parte improvisada (uma vez que a notação da altura não permitia que fosse de outra forma), uma vez que passava pela tradição oral, ainda que de uma maneira mais *inconsciente* e não propositada. Desta forma, também foi importante incutir-lhes a ideia de que o conceito, tal como o definimos atualmente, não tinha o mesmo significado e peso na época abordada (Idade Média).

A análise dos resultados é um exercício muito importante nesta avaliação final, no entanto, a mesma não se traduz apenas na análise dos resultados aritméticos recolhidos. As questões

observadas ao longo da intervenção e não possíveis de depositar no presente relatório apresentam-se de igual forma importantes para a compreensão dos resultados adquiridos. A forma como os alunos intervêm, a motivação e entusiasmo perante as atividades, a evolução interior dos mesmos ao longo da prática e a relação que se mantém com cada um deles, são fundamentos necessários e essenciais para a compreensão do trabalho em causa.

Desta curta experiência e sua posterior análise, posso concluir que as atividades onde os alunos têm um papel central e que promovem a interação entre eles, resultam em atividades que eles próprios consideram importantes e interessantes e nas quais revelam, conseqüentemente, um maior empenho e motivação.

CONCLUSÕES

O *Relatório de Estágio* aqui apresentado analisa os resultados obtidos ao longo da intervenção realizada no ano letivo de 2013/2014 com duas turmas intervenientes, no processo que pretendia, acima de tudo, explorar o potencial pedagógico da improvisação adaptando-o ao contexto do ensino vocacional da música, na formação de jovens músicos, no âmbito das disciplinas de Formação Musical e História da Cultura e das Artes. A questão colocada inicialmente, acerca do papel desempenhado pela improvisação nas disciplinas em causa, encontrou resposta ao longo do desenvolvimento do projeto de intervenção no seu todo.

Pelo seu caráter e natureza muito distintos, mas simultaneamente muito próximos, as disciplinas em causa contribuem fortemente para a análise e abordagem da improvisação musical, podendo correlacionar-se não só com as disciplinas em causa, como também com as demais que completam o plano de estudos do Ensino Vocacional da Música, como Análise e Técnicas de Composição, instrumento, etc...

A abordagem desta prática no Ensino Vocacional da Música é crucial, de forma a contribuir com uma aprendizagem mais significativa e, assim, uma mudança exequível de mentalidade, inovando as práticas pedagógicas. Verifica-se, pela abordagem pedagógica e pelos materiais e recursos utilizados para cumprimento dos objetivos, que a improvisação revela um potencial pedagógico a ser abordado em contexto sala de aula, tendo em conta a reação muito positiva dos alunos.

No contexto de Formação Musical, na fase de observação, constatou-se que a maioria dos alunos apresentava dificuldades relacionadas com a compreensão harmónica. Estas dificuldades estavam diretamente relacionadas com o conceito de *audiação*, pelo que a temática da improvisação abordada ao longo da intervenção revelou-se como uma prática adequada para trabalhar a capacidade auditiva dos alunos no sentido de melhorar aspetos sensoriais. As aulas consistiram na abordagem de metodologias diversificadas para implementar a prática da improvisação, consolidando as competências necessárias bem como o trabalho auditivo realizado ao longo de todas as sessões. Assim, foram introduzidas, metodicamente, formas de improvisação (com base em sílaba neutra) onde se procurou desenvolver a criatividade dos intervenientes neste processo de aprendizagem.

As estratégias desenvolvidas, fundamentadas na literatura existente e, posteriormente, adaptadas aos objetivos idealizados para a turma em questão, revelaram resultados muito

positivos. No final da PES, os alunos de Formação Musical demonstraram ser capazes de reconhecer as progressões harmónicas abordadas, bem como uma excelente, mais coerente e consciente capacidade de improvisar, ainda que orientada, ao longo das sessões. Os resultados obtidos permitem concluir que a instrução baseada na *audiação* promove a compreensão harmónica necessária para a improvisação melódica, juntamente com o importante acompanhamento harmónico, cujo papel facilita o processo da aprendizagem da improvisação.

No que diz respeito ao contexto de História da Cultura e das Artes, na fase de observação, foi notável a motivação e empenho dos alunos. Assim, com a abordagem da improvisação no período da Idade Média (e posterior síntese da improvisação ao longo da História da Música nos demais períodos), foi pertinente dar-lhes a conhecer a forma como o conceito se desenvolveu ao longo da História da Música, uma vez que a maioria desconhecia a presença da improvisação em épocas primordiais. À luz do outro contexto, esta turma revelou resultados muito positivos tendo em conta as estratégias desenvolvidas e fundamentadas na recolha de informação ao longo das várias intervenções.

Em síntese, os resultados obtidos neste projeto de investigação foram, em geral, bastante positivos. Os benefícios que a improvisação acarreta para a aprendizagem das disciplinas em questão são reconhecidos e fundamentados por vários autores, há vários anos. Por um lado, temos a História da Cultura e das Artes, onde para além de se abordarem as questões *tradicionais* da História, torna-se pertinente contextualizar com o fenómeno da improvisação, de forma a superar as lacunas dos alunos ao ponderarem que a improvisação surge apenas aquando do Jazz ou do período Barroco. É necessário inovar ao nível das pedagogias pois os alunos, cada vez mais, procuram um ensino adaptado às suas necessidades.

Por outro lado, encontramos a disciplina de Formação Musical onde nos deparamos com alguns problemas, como por exemplo, um aluno que é capaz de resolver problemas complexos no domínio da análise mas que, auditivamente não é capaz de identificar progressões harmónicas; ou com um aluno que é excelente na leitura de notas, mas que não consegue executar o que quer que seja musicalmente sem esse apoio. Os típicos ditados, as típicas leituras de aula, as típicas entoações, não são bastantes para os alunos ganharem as competências suficientes ao nível da música e principalmente a nível auditivo/sensorial. Um músico não pode ser considerado *bom músico* se não *ouvir*.

Concluindo, a inclusão da prática da improvisação na sala de aula poderá trazer grandes benefícios, revelando-se como um grande potencial pedagógico na melhoria do

ensino/aprendizagem das Ciências Musicais e da Formação Musical, aumentando, em ambos os contextos, a motivação dos alunos e desenvolvendo-lhes competências para uma melhor compreensão da música em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramson, R. M. (1980). Dalcroze-based improvisation. In *Music Educators Journal*, Vol. 66 (5), pp. 62 – 68.

Almeida, S. (2006). Um Modelo de Realização de Baixo Contínuo: 2 Movimento da Sonata em Si Menor BWV 1030 para Flauta e Cravo Obbligato de J. S. Bach. Retirado de <http://www.revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/1663/11994>, acessado a 11 de agosto de 2015.

Azzara, C., Grunow, R. & Gordon. E. (1997). *Creativity in Improvisation*. Chicago: GIA Publications.

Azzara, C. (1999). An Aural Approach to Improvisation. In *Music Educators Journal*, Vol. 86 (3), pp. 21 – 25.

Azzara, C. (2002). Improvisation. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. Oxford: Oxford University Press, pp. 171 – 187.

Barrett, M. (2000). O Conto de um Elefante: explorando o Quê, o Quando, o Onde, o Como e o Porquê da Criatividade. In *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto: CIPEM, 2, pp. 31 – 45.

Borges M. J & Cardoso J. P. (2008). *História da Música: da Antiguidade ao Renascimento (Vol. I)*. Lisboa: Sebenta.

Briggs, N. L. (1987). *Creative Improvisation: A musical dialogue*. Tese de Doutorado, Universidade da Califórnia: San Diego.

Caspurro, H. (1999). A Improvisação como processo de significação. Uma abordagem com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. In *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, Porto: APEM, 103, pp. 13-14.

Caspurro, H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*, Tese de Doutoramento não publicada, Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Caspurro, H. (2007). Audição e Audição: O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. In *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, Porto: APEM, 127, pp. 16-27.

Chateau, J. (1956). *Os Grandes Pedagogos* (Trad. De Maria Emília F. Moura). Lisboa: Livros do Brasil.

Couto, A. C. N. do (2009). Música popular e aprendizagem: algumas considerações. *Revista Opus*, Goiânia, V. 15, nº 2.

Coutinho, C. P. (2013). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática. (2ª Ed.). Coimbra: Almedina.

Cruz, C. B. (2010). Aprender a ler música sem partitura. *Revista de Educação Musical: APEM*, pp. 15 – 19, acedido a 30/11/2014 em <http://hdl.handle.net/10400.21/1341>.

Dewey, J. (1997), *Experience and Education*. New – York: Touchstone.

Dobbins, B. (1980). Improvisation: An essential element of musical proficiency. In *Music Educators Journal*, 66, pp. 62 – 68.

Duarte, J. (2009). *História do Jazz*. Lisboa: Sextante Editora, Lda.

Folhadela, P., Vasconcelos, A., Palma, E. (1998). *O ensino secundário em debate – ensino especializado da música: reflexões de escolas e de professores*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.

Gardner, H. (1993). *Creating Minds*. New – York: Basic Books.

Gordon, E. E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kennedy, M. (1994). *Dicionário Oxford de Música*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Levin, R. (3 de agosto de 2015). Improvisação. Npr's Performance Today. Retirado de <http://www.npr.org/programs/specials/milestones/991124.motm.improv.html>.

Lima, S. A. de & Albino, C. (2009). A improvisação musical e a tradição escrita no Ocidente. In *Música em Perspetiva: Revista do programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná*, Brasil, Vol. 2 (1), pp. 96 – 109.

Mateiro, T. (2010). A Contribuição de John Paynter para a Educação Musical. *Revista de Educação Musical*, Porto: APEM, 134, pp. 8-9.

Michels, U. (2007). *Atlas de Música II*. Lisboa: Gradiva.

Michels, U. (2008). *Atlas de Música I*. Lisboa: Gradiva.

Nachmanovitch, S. (1993). *Ser Criativo: o poder da improvisação na vida e na arte*. (Trad. Eliana Rocha). São Paulo: Summus.

Paynter, J. & Aston, P. (1970). *Sound and Silence: classroom projects in creative music*. London: Cambridge University Press.

Pedroso, F. (2004). A Disciplina de Formação Musical em debate: perspectivas de profissionais da música. In *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto: CIPEM, 6, pp. 5-18.

Pinto, A. (2004). Motivação para o Ensino da Música: Fatores de Persistência. In *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto: CIPEM, 6, pp. 33 – 44.

Ribeiro, A. J. P. (2008). *O Ensino de Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa: Função Vocacional ou Genérica?*, Tese de Mestrado não publicada, Braga, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Ribeiro, A. J. P. (2013). *O Ensino da Música em Regime Articulado. Projeto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa*, Tese de Doutoramento não publicada, Braga, Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Ribeiro, A. J. P., & Vieira, M. H. G. L. (2010). O Ensino da Música em Regime Articulado: Projecto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa. In *Anais do XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. Goiânia, Brasil, pp. 1424-1434.

Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.

Schafer, M. (1991). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Editora UNESP.

Shih, Y. (2012). *Teaching Jazz Improvisation to Middle School Recorder Learners – A Beginning Curriculum*. Taipei, Taiwan: Fu Jen Catholica University.

Sousa, R. (2004). Fatores de abandono no ensino vocacional da música. In *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto: CIPEM, 6, pp. 19-31.

Stanciu, V. (2010). *A improvisação como ferramenta de desenvolvimento técnico, expressivo e musical – Exemplo de aplicação Prática no Ensino Vocacional da Música*, Tese de Mestrado não publicada, Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love: The classic approach to talent education*. Miami-Florida: Warner Bros Publications.

Suzuki, S. (1993). *How to teach Suzuki piano*. Miami-Florida: Warner Bros. Publications.

Swanwick, K. (1996). *A Basis for Music Education*. London: Routledge.

Vasconcelos, Â. (2000). Saberes e competências: à procura de outros olhares e sentidos. In *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, Porto: APEM, 107, pp. 4-10.

Vasconcelos, Â. (2002). *O Conservatório de Música – professores, organizações e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Webster, P. (2001). Repensar o Ensino da Música no Novo Século. In *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto: CIPEM, 3, pp. 5 – 16.

Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Outras Referências

Programa de História da Cultura e das Artes (2004), publicado pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.

Projeto Educativo: *Educação pela Música... e para a Música*. Lousada: Conservatório do Vale do Sousa, 2012.

<http://www.earle-brown.org/works/view/19>, acessado a 18 de agosto de 2015.

Legislação

Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de novembro – Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho – Insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias,

criando as respetivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.

Portaria nº 294/84, de 17 de maio – Aprova o plano de estudos dos Cursos Gerais de Música, a nível do ensino preparatório e ensino secundário unificado, assim como o plano de estudos do Curso Complementar de Música ao nível do ensino secundário.

Despacho nº 76/SEAM/85, de 9 de outubro – Aprova os planos de estudos dos Cursos Básico e Complementar de Música em regime supletivo.

Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro – Estabelece as bases da educação artística no âmbito pré-escolar, escolar e extraescolar.

Decreto-Lei nº 71/99, de 12 de março – Estabelece as competências do Ensino Particular e Cooperativo.

Portaria nº 1550/2002, de 26 de dezembro – Publica os planos de estudo dos Cursos Básicos do Ensino Especializado da Música e da Dança, em regime articulado, assim como as condições de admissão, constituição de turmas, avaliação e certificação dos alunos nos cursos básicos e secundários neste regime de frequência.

Portaria nº 225/2012, de 30 de julho (2009). Cria o Curso Básico de Dança, o Curso Básico de Música e o Curso Básico de Canto Gregoriano do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e aprova os respetivos planos de estudo.

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho (2012). Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.

Portaria nº 243-B/2012, de 13 de agosto (2012). Define o regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos secundários artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudos ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

ANEXOS

ANEXO I

Questionário aos professores de Formação Musical



Questionário aos professores de Formação Musical

O presente inquérito surge no âmbito de um projeto de Mestrado em Ensino de Música com o tema «A importância da improvisação e o seu papel na aprendizagem das ciências musicais e da formação musical». O mesmo visa obter dados acerca das metodologias utilizadas pelos professores de Formação Musical ao longo das suas aulas.

Os dados recolhidos são confidenciais e anónimos.

Obrigada pela colaboração!

I. Dados Pessoais

1. Sexo:

___ Masculino

___ Feminino

2. Formação Académica: _____

3. Tempo de serviço: _____ anos

3.1. Tempo de serviço no CVS: _____ anos

4. A quantos alunos leciona atualmente no CVS? _____

5. Neste momento, que grau(s) leciona no CVS? (assinale com x)

___ 1° ___ 2° ___ 3° ___ 4°

___ 5° ___ 6° ___ 7° ___ 8°

II. Metodologias de ensino na disciplina de formação musical

1. Utiliza a prática da improvisação nas suas aulas?

Sim ____ Não ____

1.1. Se respondeu sim, que tipo de improvisação é utilizada nas suas metodologias?
(assinale com x a(s) opção(s))

____ Improvisação rítmica

____ Improvisação vocal

____ Improvisação instrumental

____ Improvisação melódica

Outra: _____

1.2. Se respondeu não, porque não o faz?

2. Acha útil a improvisação aplicada à Formação Musical?

____ Sim ____ Não

2.1. Porquê?

3. Muitos pedagogos, nomeadamente Gordon, Schafer, entre outros, defendem que no ensino da música a prática deve preceder a teoria. Concorde com esse aspeto?

____ Sim ____ Não

3.1. Porquê?

4. Quando planifica as suas aulas tem em consideração o aspeto da 'criatividade'?

___ Sim ___ Não

4.1. Concorda que a improvisação pode ser, até certo ponto, uma forma de criatividade?

___ Sim ___ Não

4.1.1. Porquê?

5. Mencione, no seu entender, vantagens da utilização da improvisação aplicada à disciplina de Formação Musical.

6. Mencione, no seu entender, desvantagens da utilização da improvisação aplicada à disciplina de Formação Musical.

7. Considera importante a inclusão da disciplina de Improvisação nos cursos do ensino artístico especializado da música?

___ Sim ___ Não

7.1. Justifique.

7.2. Se respondeu sim, a partir de que graus considera esse aspeto relevante?

Obrigada pela colaboração!

ANEXO II

Questionário inicial de História da Cultura e das Artes



Questionário aos alunos de História da Cultura e das Artes

O presente inquérito surge no âmbito de um projeto de mestrado em Ensino de Música e visa obter dados acerca do teu conhecimento em relação ao tema da improvisação. Sê o mais sincero possível em cada resposta. A tua colaboração é muito importante.

Os dados recolhidos são confidenciais e anónimos.

I. Dados Pessoais

1. Sexo:

___ Masculino

___ Feminino

2. Idade: _____

3. Grau que frequentas no CVS: _____

4. Instrumento: _____

5. Com que idade começaste a estudar música? _____

II. A Improvisação na História da Música

6. O que entendes por 'Improvisação'?

7. Na tua opinião, a música improvisada começa a ser praticada em que período da História da Música?

- ☐ Idade Média (até cerca de 1450)
- ☐ Renascimento (1450 – 1600)
- ☐ Barroco (1600 – 1750)
- ☐ Clássico (1750 – 1810)
- ☐ Romântico (1810 – 1910)
- ☐ Séc. XX (Modernismo – a partir de 1900)

8. Quando é mencionado o termo ‘improvisação’ a que género/estilo musical associas? Porquê?

9. Na tua opinião, a improvisação pode ser interpretada como (assinala a(s) opção(s)):

- ☐ Um processo que envolve composição e execução
- ☐ Auxiliar do processo composicional
- ☐ Elemento integrante de interpretação musical
- ☐ Género musical autónomo

III. A prática da improvisação

10. É habitual utilizares a técnica da improvisação em algum contexto musical?

☐ Sim ☐ Não

(Se respondeste **sim**, passa à **questão 11**. Se respondeste **não**, passa à **questão 12**.)

11. Em que contexto o fazes?

12. Se assinalaste 'não' na questão 10, porque não o fazes? (assinala a(s) opção(s)):

___ Não gosto

___ Não me sinto à vontade

___ Nunca me foi pedido

___ Nunca surgiu oportunidade

___ Outro(s): _____

13. Achas que esta técnica deveria estar implementada ao longo dos vários anos de conservatório?

___ Sim

___ Não

13.1. Porquê? _____

Obrigada pela colaboração!

ANEXO III

Questionário final de História da Cultura e das Artes



Questionário aos alunos de História da Cultura e das Artes

O presente inquérito surge no âmbito de um projeto de mestrado em Ensino de Música e visa obter dados acerca do conhecimento do público-alvo em relação ao conceito de improvisação e à história que o rodeia.

Os dados recolhidos são confidenciais e anónimos.

Obrigada pela colaboração!

I. Dados Pessoais

1. Sexo:

___ Masculino

___ Feminino

2. Idade: _____

3. Grau que frequentas no CVS: _____

4. Instrumento: _____

5. Com que idade começaste a estudar música? _____

II. A Improvisação na História da Música

6. O que entendes por 'Improvisação'?

7. Na tua opinião a música improvisada começa a ser praticada em que período da História da Música?

- ☐ Idade Média (até cerca de 1450)
- ☐ Renascimento (1450 – 1600)
- ☐ Barroco (1600 – 1750)
- ☐ Clássico (1750 – 1810)
- ☐ Romântico (1810 – 1910)
- ☐ Séc. XX (Modernismo – a partir de 1900)

8. Achas que o conceito de ‘improvisação’ tal como o conhecemos hoje se manteve inalterável ao longo das várias épocas da História da Música?

☐ Sim ☐ Não

8.1. Se respondeste não, o que achas que mudou?

9. Em tempos mais antigos da História da Música, achas que os intérpretes utilizavam a técnica da improvisação de forma consciente?

☐ Sim ☐ Não

10. O que achas que influenciava o facto de improvisarem com frequência em épocas passadas? (assinala a(s) opção(s) com a(s) qual(s) concorda(s)):

- ☐ Para inovar
- ☐ A ausência de notação
- ☐ Para ornamentar
- ☐ Para criar géneros musicais novos

11. Quando é mencionado o termo 'improvisação' a que género/estilo musical associas?
Porquê?

12. Na tua opinião, a improvisação pode ser interpretada como (assinala a(s) opção(s) com a(s) qual(s) concorda(s)):

- ☐ Um processo que envolve composição e execução
- ☐ Auxiliar do processo composicional
- ☐ Elemento integrante de interpretação musical
- ☐ Género musical autónomo

Obrigada pela colaboração!

ANEXO IV

Planificação de Formação Musical

Conservatório do Vale do Sousa

Planificação Formação Musical 2º grau (6ºE1)

Duração da aula: 90' **Data:** 12/06/2015

Tema da aula: Improvisação: música- familiar

Palavras – Chave: padrões tonais, pergunta-resposta, improvisação, contexto familiar.

Objetivos Gerais: concentração; desenvolver afinação; desenvolver a *audiação*; desenvolver a prática de improvisação vocal.

Conteúdos: Entoação de padrões tonais, exercícios de pergunta-resposta, improvisação sobre uma melodia familiar.

IMPROVISACÃO: MÚSICA- FAMILIAR

CONTEÚDOS	OBJECTIVOS	ESTRATÉGIAS/ACTIVIDADES
MELODIA HARMONIA	<ul style="list-style-type: none">• Entoar os Padrões Gordon,• Audiar as funções tonais I/V;• Improvisar motivos melódicos de <i>pergunta/resposta</i>;	<ul style="list-style-type: none">• Será lembrado o exercício da aula passada, de modo a dar continuidade à improvisação sobre os padrões tonais I e V. Os Padrões Gordon servirão como revisão para esse mesmo ponto;• Será repetido o exercício de improvisação de modo a que todos os alunos participem e <i>audiem</i> as funções tonais estudadas e as principais características de cada uma delas (sem nome de notas);• Será utilizada a canção tradicional «O meu chapéu tem três bicos» para dar continuidade à

	<ul style="list-style-type: none"> • Audiar as funções tonais tônica/dominante: <i>Teste de audição de funções harmónicas</i> (ver Anexo VI); • Entoar o tema «O meu Chapéu tem três bicos»; • Improvisar sobre o tema em questão; 	<p>improvisação em contexto de música-familiar;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antes de entoarem o tema, a professora entrega uma pequena ficha de trabalho onde os alunos, depois de ouvirem alguns temas interpretados no piano, terão que colocar a respetiva sequência dos graus tonais, de modo a posteriormente avaliar a compreensão auditiva dos intervenientes após todas as sessões lecionadas. A ficha de trabalho inclui, entre outros, o tema selecionado para a improvisação na presente aula. • De forma a introduzir a improvisação incluindo música-familiar, será entoada a respetiva canção, acompanhada com o piano. • De seguida, os alunos terão que improvisar livremente sobre o tema em questão, com acompanhamento do piano, numa sequência harmónica inventada por eles, sem duração pré-estabelecida. • Após todos os intervenientes terem participado, terão que, de seguida, improvisar sobre a progressão harmónica estabelecida pela melodia em questão. A cada improvisação, segue-se a melodia original entoada por todos os alunos e assim sucessivamente.
--	---	---

Recursos utilizados no decorrer da aula:

- Piano;
- Fotocópia com os Padrões Gordon

ANEXO V

Ficha de Trabalho de Formação Musical (Aula nº 3)



Ano Letivo 2014/2015

6º E

Ficha de Trabalho

1. Classifica a cadência que ouves como **Cadência Perfeita** ou **Cadência Suspensiva**.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

2. Descobre a sequência que acabas de ouvir (I = Tónica e V = Dominante):

a)

1. IVIIVIIIV

2. IVIVVIVI

3. IIVIVIVI

4. VIIIVVIIIV

b)

1. IVIVVI

2. IIVIVV

3. VIVIIIV

4. IVIIIVV

3. Constrói os graus **tónica (I)** e **dominante (V)** a partir da tonalidade:

Sol M



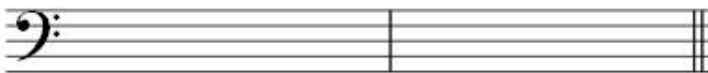
Mi M



Si m



Sib M



Fá m



Lá b M



ANEXO VI

«Teste de *audiação* de funções harmónicas» (Aula nº 6)



Ficha de Trabalho – 6ºE1

Nome: _____ Instrumento: _____

1. Melodia nº 1

Anacruse

Modo

Sim ☐

Não ☐

Maior ☐

Menor ☐

--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--

2. Melodia nº 2

Anacruse

Modo

Sim ☐

Não ☐

Maior ☐

Menor ☐

--	--	--	--	--

3. Melodia nº 3

Anacruse

Modo

Sim ☐

Não ☐

Maior ☐

Menor ☐

--	--	--	--	--	--	--	--

ANEXO VII

Planificação do *Workshop* de Improvisação Vocal

Conservatório do Vale do Sousa

Workshop de Improvisação Vocal

Duração da aula: 60' **Data:** 12/06/2015

Palavras – Chave: Padrões tonais, funções harmónicas, *pergunta/resposta*, improvisação vocal.

Objetivos Gerais: concentração; desenvolver afinação; desenvolver a *audiação*; desenvolver a prática de improvisação vocal.

Conteúdos: Exercícios de «pergunta-resposta», improvisação vocal sobre uma melodia não familiar, *circle singing*.

Questão: Que diferenças existem entre os alunos do 6ºE1, que tiveram contacto com a improvisação ao longo das sessões de intervenção e os alunos do 6ºE2 que nunca tiveram esse mesmo contacto?

CONTEÚDOS	OBJECTIVOS	ESTRATÉGIAS/ACTIVIDADES
MELODIA HARMONIA	<ul style="list-style-type: none">• Improvisar sobre padrões tonais I/V como forma de <i>pergunta/resposta</i>;• Improvisar sobre a melodia «<i>Long, long</i>	<ul style="list-style-type: none">• Será realizado um exercício de <i>pergunta/resposta</i> improvisado pelos alunos. Depois de uma breve explicação, a professora entoará um género de <i>pergunta</i> numa tonalidade à escolha e selecionará um aluno para a <i>resposta</i> (e vice-versa). Esse aluno, dentro das funções tonais I e V, deverá responder, improvisando uma pequena melodia. O exercício será realizado de modo a que todos os alunos participem e <i>audiem</i> as funções tonais tónica e dominante e as principais características de cada uma delas (sem nome de notas), principalmente os alunos que nunca tiveram contacto com a improvisação.• Será utilizada uma melodia não-familiar para o exercício de improvisação vocal. A melodia

	<p><i>ago</i>», com os padrões I/V;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver competências de audição interior com as funções tonais abordadas; • Entoar pequenos motivos melódicos a vozes, reconhecendo os padrões tonais abordados; • Improvisar melodicamente ao longo do exercício «circle singing». 	<p>será ensinada aos alunos com acompanhamento do piano e com sílaba neutra, ou seja, sem nome de notas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De seguida, cada um dos alunos improvisará sobre o tema em questão, com acompanhamento do piano. Será uma improvisação livre, sem regras estabelecidas, apenas sobre tônica e dominante. • Num círculo, todos de pé, a professora divide o grande grupo em 4 partes, formando dessa forma 4 grupos. A cada grupo é atribuído um pequeno motivo melódico improvisado pela professora, de modo a formar uma harmonia a vozes com as funções tônica e dominante (a <i>capella</i>). Desta forma, os alunos entoam 4 vozes diferentes, numa espécie de <i>loop</i>. De seguida, é pedido a um aluno que improvise, enquanto todos os outros entoam os pequenos motivos melódicos atribuídos e marcam a pulsação com <i>cliques</i>. O exercício segue sempre essa ordem até que todos os intervenientes participem.
--	---	---

ANEXO VIII

Exercício «Circle Singing»

Circle Singing

Diana Costa

Soprano

Alto

Tenor

Bass

This musical score is for a four-part vocal exercise in 4/4 time. The Soprano part begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The Alto part also uses a treble clef and one sharp. The Tenor part uses a treble clef and one sharp, with an octave 8 below the staff. The Bass part uses a bass clef and one sharp. The melody for all parts is: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4-A4 (beamed eighth notes), G4 (quarter), F#4 (quarter), E4 (quarter), D4 (half). The Soprano and Alto parts have a final C5 quarter note. The Tenor and Bass parts have a final D4 half note.

S.

A.

T.

B.

This musical score continues the four-part vocal exercise from the previous system. It is marked with a '3' above the Soprano staff, indicating a triplet. The Soprano part begins with a treble clef and a key signature of one sharp. The Alto part also uses a treble clef and one sharp. The Tenor part uses a treble clef and one sharp, with an octave 8 below the staff. The Bass part uses a bass clef and one sharp. The melody for all parts is: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4-A4 (beamed eighth notes), G4 (quarter), F#4 (quarter), E4 (quarter), D4 (half). The Soprano and Alto parts have a final C5 quarter note. The Tenor and Bass parts have a final D4 half note.

ANEXO IX

Planificação de História da Cultura e das Artes



Planificação

História da Cultura e das Artes

Aula nº 8

Tema: A prática da Improvisação na Idade Média

Ano de Escolaridade: 10º ano

Duração: 90'

Data: 07/05/2015

Palavras – Chave: Improvisação, Idade Média, arte oratória, *ars praedicandi*.

Conteúdos

- A prática da Improvisação na Idade Média
- Revisão da aula nº 6 (Arte Trovadoresca na Península Ibérica)

Competências

No final o aluno deverá ser capaz de:

- Saber a etimologia do conceito 'improvisação' e a evolução que sofre ao longo dos séculos;
- Definir improvisação como a arte de inventar e executar simultaneamente, em tempo real;
- Saber que a variedade em música, que mais tarde dá origem à improvisação (nível de intervenção destinada ao intérprete), provém da arte oratória na Idade Média;
- Reconhecer que o conceito está implementado na música da Idade Média, desde o canto gregoriano à música dos trovadores e troveiros (salientando as épocas abordadas nas aulas de intervenção).

Metodologia/Situações de Aprendizagem

- A aula dá início com o tema da prática da improvisação ao longo da Idade Média (salientando as épocas abordadas ao longo das aulas de intervenção);
- Em primeiro lugar será feita uma breve contextualização acerca da origem do conceito, da evolução que este sofre ao longo das várias épocas da história e, acima de tudo, quais as suas influências;
- Em segundo lugar mencionarei a prática da improvisação na Idade Média, desde o surgimento do canto gregoriano e da polifonia primitiva ao canto dos trovadores e troveiros, especificando de que forma era executada;
- No final desta abordagem será entregue um breve inquérito aos alunos, para aquisição de dados relevantes acerca deste tema para o futuro relatório de estágio;
- Na última parte da aula será realizada uma breve revisão da aula nº 6 (Arte Trovadoresca na Península Ibérica) devido à falta de alguns alunos nessa mesma aula;
- Por fim, será realizada uma ficha de trabalho para consolidação de conceitos acerca da arte trovadoresca na Península Ibérica.

Recursos

- Computador;
- Colunas;
- Projetor (para apresentação em PowerPoint);
- Ficha de Trabalho.

Avaliação

- Observação direta;
- Avaliação informal.

Links do Youtube para audição de obras

- <https://www.youtube.com/watch?v=anbEEf7T8ik> (Alleluia: Angelus Domini)
- <https://www.youtube.com/watch?v=PhqWgfGK1Xw> («Sederunt Pincipes» - Pérotin)

Bibliografia

- Bennett, R. (1986). *Uma Breve História da Música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor
- Cardoso, J. M. P. (2010). *História Breve da História Ocidental*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Ferreira, M. P. (2009). *Aspectos da Música Medieval no Ocidente Peninsular* (Vol. I). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Platzer, F. (2012). *Compêndio de Música*. Lisboa: Edições 70.
- Grout, D. J. e Palisca, C. V. (1997). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva
- Massin, J. e Massin, B. (1997). *História da Música Ocidental*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira
- Michels, U. (2007). *Atlas de Música* (Vol. I). Lisboa: Gradiva